إرســـــاء ثقافــة مدرسية



كيف نعرفها، ونقومها، ونعيد تشكيلها

تأليف:
ستيف جرونِرْت
و تود هويتاكر

ترجمه بتكليف من
مكتب التربية العربي لدول الخليج
أ.د. عبدالله زيد الكيلاني



إرساء ثقافة مدرسية

كيف نُعَرّفها، ونقوِّمها، ونعيد تشكيلها

تأليف

ستيف جرونرْت   تود هويتاكر

ترجمه بتكليف من
مكتب التربية العربي لدول الخليج
أ.د. عبدالله زيد الكيلاني

الناشر
مكتب التربية العربي لدول الخليج
الرياض ١٤٣٧هـ / ٢٠١٦م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر:

جرونرت، ستيف

إرساء ثقافة مدرسية : كيف نعرفها ونقومها ونعيد تشكيلها / ستيف جرونرت ؛ تود هويتاكر ؛

عبد الله زيد الكيلاني – الرياض ، ١٤٣٧هـ

١٤٨ ص، ١٧× ٢٤سم

ردمك: ١-٦٤٥-١٥-٩٩٦٠

١-الإدارة المدرسية. ٢- المدارس. ٣- الثقافة.

أ.هويتاكر ، تود (مؤلف مشارك). ب. الكيلاني ، عبد الله زيد (مترجم).

ج.العنوان.

ديوي ٣٧١,٢ ١٤٣٧/٩٠٨٣

رقم الإيداع: ١٤٣٧/٩٠٨٣

ردمك: ١-٦٤٥-١٥-٩٩٦٠

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج

ص. ب (٩٤٦٩٣) – الرياض (١١٦١٤)

تليفون: ٠٠٩٦٦١١٤٨٠٠٥٥٥

فاكس ٠٠٩٦٦١١٤٨٠٢٨٣٩

www.abegs.org
E-mail: abegs@abegs.org
المملكة العربية السعودية



This is an Arabic translation for the English 2015 edition of
SCHOOL CULTURE REWIRED:
How To Define, Assess, And Transform It
By: Steve Gruenert & Todd Whitaker
Copyright © 2015 by ASCD

المحتويات

	الصفحة
تقديم	٧
نبذة عن المؤلفين	٩
مقدمة المترجم	١١
الفصل الأول: تعريف ثقافة المنظمة	١٣
الفصل الثاني: الثقافة مقابل المناخ	١٩
الفصل الثالث: لبنات البناء وثقافات فرعية	٣١
الفصل الرابع: أيّ نوع من الثقافة تريد؟	٤٩
الفصل الخامس: ما نوع الثقافة لديك، في مدرستك؟	٦١
الفصل السادس: مسح ثقافة المدرسة	٧٣
الفصل السابع: الكشف عن غير المرئي، والبدء بمناقشات	٨١
الفصل الثامن: الحراك يستمر – أم هل فعلا يستمر؟	٩٣
الفصل التاسع: كم من الوقت يستغرق إرساء ثقافة؟	١٠٣
الفصل العاشر: اختراقات	١٠٧
الفصل الحادي عشر: نقاط الفاعلية	١١٣
الفصل الثاني عشر: كيف تؤثّر الدورة السنوية للمدرسة على إرساء ثقافة؟	١٢٣
الفصل الثالث عشر: تكوين فريق لإرساء ثقافة مدرسية	١٢٩
الفصل الرابع عشر: للقيادة أهميتها	١٣٧
قائمة المراجع	١٤١
مسرد مصطلحات عربية وما يناظرها بالإنجليزية	١٤٥

تقديم

تعدُّ الثقافة المدرسية أحد أسباب نجاح المدرسة في تأدية مهمتها في تعليم الطلبة، بما تتضمنه من علاقات بين الإدارة والمعلمين والطلاب، و قيم وعادات وتقاليد ومواقف، بما تعكسه من سلوكات.

ويقدم كتاب "إرساء ثقافة مدرسية: كيف نُعَرّفها، ونقوِّمها، ونعيد تشكيلها" للقيادات المدرسية كل ما تحتاج إليه لتحسين الثقافة والمناخ المدرسي بما في ذلك:

- إستراتيجيات الثقافة التي تساعد المعلمين في تبنّي اتجاهات، و تطلعات، وسلوكات إيجابية.
- إطار مرجعي يمكن من تحديد نوع الثقافة السائدة في المدرسة، والنوع المفضل، والأفعال التي تساعد على بناء الجسور بين الثقافات المختلفة في المدرسة.
- توجّهات عامة لتوظيف معلمين، وتدريبهم، وإعادة تدريبهم ليعملوا جاهدين على تحسين ثقافة المدرسة.
- إرشادات حول كيفية تصميم وتشكل فريق إرساء ثقافة مدرسية ناجحة.

نأمل أن يكون الكتاب مرشداً ودليلاً للقيادات المدرسية وكافة المهتمين بالعملية التعليمية لتهيئة الظروف لتطوير الثقافة المدرسية، بما يعود على طلابنا بالنفع والفائدة. كما آمل أن يسدَّ الكتاب ثغرة في المكتبة التربوية العربية.

ولا يفوتنا أن نشيد بالجهد الطيب الذي بذله الأستاذ الدكتور عبدالله بن زيد الكيلاني في ترجمة الكتاب ، حتى جاء بالصورة التي هو عليها، فله منا جزيل الشكر والتقدير.

والله الموفق،،،

مكتب التربية العربي
لدول الخليج

نبذة عن المؤلفين

ستيـف جـرونِرْت

STEVE GRUENERT



يشـغل رئـيس قسـم القيـادة التربويـة في جامعـة ولايـة إنـديانا. شـارك في تصـميم Indiana Principal Leadership Institute [مؤسســة إنــديانا لقيــادة المــديرين]، وكــان المنسّــق لبرنـامج إعـداد المديرين في جامعـة إنـديانا، وسـبق لـه أن عمـل مـديرًا في مسـتويي المدرسـة الثانويـة والمتوسـطة (الإعداديـة). اهتماماتـه البحثيـة تعنـى بثقافـة المدرسـة ومناخهـا، ويواصـل مشـاركته مـع قـادة علـى المستويين القومي والعـالمي، يسـاعدهم في التفكير حول دور الثقافة في تحسين المدرسة.

تــود هويتــاكـر

TODD WHTAKER



كان محظوظًا عندما ألف بين ميوله ومهنته. وهو محاضر بارز في المجال التربوي؛ ويعمل أستاذًا في القيادة التربوية في جامعة ولاية إنديانا. سبق أن عمل معلمًا ومديرًا، وهو المؤلف لأكثر من (٣٠) كتابًا منها What Great Teachers Do Differently [ما المختلف فيما يفعله المعلمون العظام] وThe 10-Minute In-Service [عشر دقائق في الخدمة] و Shifting the Monkey [تحويل القرد]. لِـ "تود" و زوجته "بث" ثلاثة أطفال: "كاثرين" و"مادلين" و"هاريسون".

مقدمة المترجم

للثقافة المدرسية أهمية خاصة لِما لها من تأثير في جميع مناحي الحياة في المدرسة. فهي، حسب ما يتردد في هذا الكتاب، تكوين مفاهيمي ومنظومة معتقدات وتوقعات تكمن وراء سلوك الطلبة، والمعلمين، والقيادة في المدرسة. وبلغة الاستعارة والمجاز التي يرددها مؤلفا الكتاب، تؤلف الثقافة المدرسية برمجية العقل، أو برنامج التشغيل الذي تعمل به الجماعة؛ ومقابل ذلك، يتشكل المناخ المدرسي فيما يظهر على الحاسوب من استجابات لعملية التشغيل.

يتابع المؤلفان تعريف الثقافة المدرسية من خلال تصنيفها في ستة أنواع، يأتي في مقدمتها ما يعتبر النموذج المثالي، وهو التعاوني، الذي يشارك المعلمون فيه قيمًا تربوية ثابتة، ويعملون معًا لاستقصاء فرص تطوير مهني، ويلتزمون بتحسين أدائهم، وتنصب جهودهم على تحصيل الطلبة..؛ يتدرّج التصنيف بعد ذلك في أنواع أقل كفاءة تنتهي بما أُطلق عليه "الثقافة المدرسية السامة"، يعمل فيها كل مَن في المدرسة على هواه، أو لِما يستجيب لمصلحته الخاصة من دون التفات لمتطلبات تعلّم الطلبة أو تحسين الأداء.

وإذ تُعنى الفصول الأولى بأبعاد ومعاني الثقافة المدرسية، وتصنيفها في أنواع غير متمايزة تمامًا، وبما لها من آثار على كل ما يجري في المدرسة، ينتقل المؤلفان في الفصول التالية إلى أساليب تقويم الثقافة المدرسية القائمة، وطرق إحداث تغييرات فيها، ومتطلبات إرساء ثقافة مدرسية تتميز بخصائص إيجابية تحاذي ما أمكن ذلك مواصفات ثقافة مدرسية تعاونية. تجدر الإشارة هنا إلى ما تعرضه هذه الفصول من أدوات مسحية – تقويمية لها أهميتها في تشخيص ثقافة قائمة في المدرسة وتبيّن الجوانب التي يمكن السير فيها في عملية التغيير والتحسين.

لعلّ القارئ العربي المهتم المتمعّن في أدوات التقويم هذه أن يتبيّن كيف يمكنه الاستفادة منها في صورتها الموثقة – أو بتعديلها بما يناسب أغراضا يستبصرها – ليقوّم

ثقافة مدرسية في واقع تربوي عربي، وكيف يمكنه الانطلاق من نتائجها إلى تغيير وتحسين وفق تصوّره لما هو أفضل.

كما يمكن للتربوي العربي المهتم أن يتمعن فيما يطرحه المؤلفان من أساليب وإجراءات لتغيير واقع ثقافي مدرسي قد تشوبه سلبيات لينتقل منها إلى رؤية أكثر إيجابية وفاعلية في تحقيق أهداف تربوية تتعلق بتعلّم الطلبة. هنا تجدر الإشارة إلى دور القيادة المدرسية في المبادرة بتهيئة الظروف الملائمة لتفعيل عناصر ثقافة جديدة تقارب الصورة التعاونية التي يطرحها الكتاب.

أ.د. عبدالله زيد الكيلاني



الفصل الأول

تعريف ثقافة المنظّمة

هل سبق لك أن شاهدْتَ كيف أن الخدمات التي تقدّمها المطاعم تختلف من مطعم إلى آخر؟ في بعضها، عندما تدخل إلى المطعم، تُستقبل بكل حفاوة ويرحّب بك مضيف غاية في اللطف ويأخذك إلى طاولة خالية. وفي مطاعم أخرى، لا تجد مَن يلاحظ قدومك أو يرحب بك بطريقة ودّية. وكثيرًا ما تجد هذا الفرق حتى بين مطاعم نفس السلسلة! ما هذا الذي يحدث؟ كيف يمكن أن يكون مثل هذا الفرق الملفت بين مطعميْن من نفس الشركة؟

مثل هذه الفروق يمكن أن توجد بين مدارس ومناطق تعليمية: تدخل في بعض المدارس وسرعان ما تشعر بكم أنت مرحّب بك؛ وتدخل في بعضها الآخر فتشعر كأنك متطفّل. في بعض المدارس يبدو كأن كل معلم يعمل بعيدًا عن مكتبه، وقد تشبّعت الدروس بالتكنولوجيا، وبدا الطلبة منشغلين تمامًا بنشاط التعلّم؛ بينما في مدارس أخرى، نشاهد المعلمين يستعملون مكاتبهم قلاعًا حصينة، ويظهر الطلبة مشتتي الانتباه أو ليس هناك ما يشغلهم. في كلا النوعين من المدارس، يقول المعلمون: إن ما يقومون به فعّال.

ما الذي يجعل بعض المدارس تحتضن أفكارًا جديدة، بينما تعتبرها مدارس أخرى انحرافات؟ لماذا يشمر بعض المعلمين أكمامهم للعمل بينما بكل بساطة يشيح آخرون بعيونهم؟ والأهم من ذلك، هل هناك من طريقة للتعامل مع هذه الفروق؟ كثيرًا ما نجد أن الفروق بين المدارس والمناطق التعليمية هي نتيجة ثقافات منفصلة تمَّ تشكيلها مع مرور الزمن. حتى تتحقق الفاعلية للمدارس، يحتاج المربون إلى أن يتفهّموا الثقافات التنظيمية التي يعملون فيها، وأن يكون في استطاعتهم تعديلها إذا دعت الحاجة.

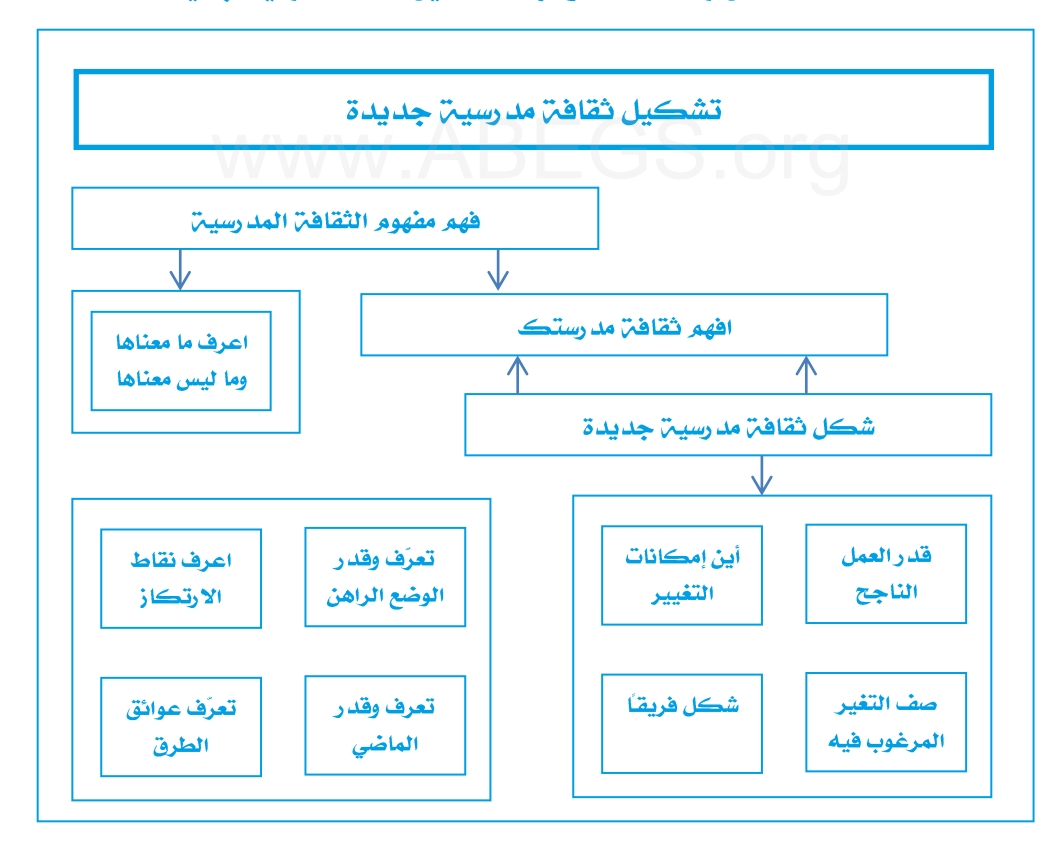
استيعاب مفهوم مبهم

من أهداف هذا الكتاب مساعدتك في تكوين فهم أوضح لمفهوم ثقافة المدرسة، وفي تعرّف جوانب القوّة وجوانب الضعف في الثقافة الخاصة بمدرستك، وربما – الأكثر أهمية –

التحكّم في الثقافة الخاصة بمدرستك، أو، إذا دعت الحاجة، العمل على تشكيل ثقافة جديدة (انظر: الشكل رقم (١-١). في الصفحات التالية، سوف تتعلّم ماذا تفعل، وماذا تتوقع، وما المؤشرات الإيجابية والسلبية التي ستبحث عنها في محاولتك تحسين ثقافة مدرستك.

لكيْ تُحسِّن في ثقافة مدرستك، عليك أن تسبر غور التكوين النفسي لمؤسستك وتتقصى ما الأفعال أو الاتجاهات التي ترسّخت. ففي كثير من الأحيان تتم مكافأة هذه الأفعال أو الاتجاهات من قِبَل ثقافة المدرسة، ومن ذلك أن أية سلوكات جديدة مرغوب بها ستحتاج أيضا أن تُكافأ من الثقافة، إذا كان لها أن تدوم. في الحقيقة، لا يمكن التقليل من شأن أثر الثقافة المدرسية على سلوك المعلّم والطالب.

الشكل رقم (١-١): مؤشرات تشكيل ثقافة مدرسية جديدة



ربما كنت تفكّر، "لكن من المؤكد أن الناس يختارون ما يفعلون في كل موقف — وليس كأنما نحن مخلوقات آليّة مبرمجة لتعمل بطريقة معيّنة عنما نصل إلى المدرسة، أليس كذلك؟"، حقيقة الأمر أن الغرض من ثقافة المدرسة أن نجعل أعضاءها يتبنّون سلوكات متوقع بها ونموذجًا فكريًا عامًا. فالثقافة هي في نفس الوقت آليّة بقاء وإطار مرجعي لحلِّ المشكلات. إذا وافق كل فرد في المجموعة على أن يؤدي دورًا معيّنًا في المجموعة، تتوافر للمجموعة فرصة أفضل للبقاء. إذا انحرف بعض الأعضاء عن أدوارهم، تصبح المجموعة ضعيفة، إذا انحرف كثيرون، أو حتى انشقوا عن المجموعة، تصبح المجموعة معرضة للتنازل. باعتبار أوضاع المدارس، قد يعني التنازل صعود قيادة جديدة ليست فاعلة تمامًا. وهكذا، يمكن للثقافة أن تأخذ معنى معينًا، كما عرّفه "هوفستيد" (Hofstede): "برمجة جمعية للعقل الذي يميّز أعضاء منظّمة عن أخرى" (1977, p. 180). فالبرمجة الثقافية توفر للأعضاء حماية من الفيروس على شكل مناعة من مؤثرات خارجية. فأي تغيّر في الثقافة هو فيروس.

تعتمد فاعلية ثقافة جديدة على قوّة الأشخاص الذين يقفون وراء التغيّر وقوّة الثقافة الموجودة سابقًا. على سبيل المثال؛ تصوّر أن قائدًا مهيبًا جديدًا يأتي إلى مدرسة ثقافتها القائمة ضعيفة، تفتقر إلى التماسك. وباستعمال بعض حيل الإقناع للإيقاع بالمعلمين نفسيًّا، يمكن لهذا القائد أن يقنع الهيئة التدريسية بالتجمع حول مبادئه، التي ستتبلور في نهاية الأمر في ثقافة المدرسة (Lewin, 1951). إذا كان القائد ذا مهابة بدرجة كافية، يمكن للثقافة الجديدة أن تصبح قوية ويصعب تغييرها — ما خلا سوء النتائج إذا كانت مبادئه مضللة أو تؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها. لكن إذا كنت وزملاؤك على وعي حقيقي بما تعنيه ثقافة المدرسة، فمن غير المرجح أن تسمحوا لقائد مضلل أن يسيطر على مدرستكم.

> تعتمد فاعلية ثقافة جديدة على قوّة الأشخاص الذين يقفون وراء التغيّر وقوّة الثقافة الموجودة سابقا.

انظر حواليك، فالدعوة إلى المساءلة جلبت معها إلى المدارس مطالب ملحة تكاد تطغى عليها مشاعر الرعب. لقد تمّ إقناع المربين بأن أداءهم ضعيف وغُرّر بهم بأنهم سيستفيدون من قيادة واعية في عالم التجارة. وبزيادة أعداد القادة الفاشلين من عالم التجارة، نجد حاملي درجة الماجستير في إدارة الأعمال الذين لم يحققوا نجاحًا في عالم التجارة قد أخذوا يتوجهون باطّراد إلى حقول التربية، والتي لم تكن ابدًا الخيار الملائم لهم. إن ثقافة المدارس، كما ثقافة دور العبادة أو المراكز الاجتماعية، تمثّل عالمًا بعيدًا كل البعد عن ثقافة عالم التجارة على اتساعه. وبينما تعمل دور العبادة والمراكز الاجتماعية كمؤسسات غير ربحية تقدّم خدماتها للمجتمع المحلي، نجد أن الشركات التجارية تعمل خارج هذا النطاق همها تحقيق الربح. أيُّ هاتيْن المهمتيْن هي الأفضل في تمثيل ما نأمل أن يكون عليه الحال في المدارس؟

كيف يعرِّف الخبراء الثقافة

من الأسماء التي يشار إليها في بحوث الثقافة التنظيمية "إدجار شاين" (Edgar Schein)، و"جيرت هوفستيد" (Geert Hofstede)، و"كليفورد جيرتز" (Clifford Geertz)، و"تيري ديل" (Terry Deal)، و "ألِن كندي" (Allen Kennedy) على سبيل الذكر لا الحصر، ويمكن أن نتقصى أصول هذه البحوث في متون علم الاجتماع. فقد بيّن "جيرتز" أن الثقافة "ليست جزءًا من علم تجريبي يبحث عن قوانين وإنما هي عملية تفسيرية تبحث عن معنى" (Geertz, 1973, p. 5). والثقافة ليست مشكلة تحتاج إلى حل، إنما هي إطار عام يمكن أن تستخدمه مجموعة لحل مشكلات؛ إنها كيف نتعلّم من أجل البقاء، جيلاً بعد آخر يمرر كل جيل ما تعلمه إلى مَن يأتي بعده. الثقافة أساسًا تلقين اجتماعي لقواعد غير مكتوبة يتعلمها الناس وهم يحاولون التكيّف في مجموعة معيّنة (Schein, 1992). كذلك يُشار إليها في مواقع مختلفة بأيٍّ من المعاني التالية:

- النسيج الاجتماعي الذي يربط الأفراد ببعضهم بعضًا.
- "الطريقة التي نفعل بها أمورًا هنا وهناك".
- نشاط خلف المشاهِد أو ما بين السطور.

- حقيقة ما يجري من أحداث.
- أنماط السلوك التي نتميّز بها عن الآخرين.
- مجال قوى غير مرئية يحدد أفعالنا وأفكارنا.
- منظومة سلوكات تبدو غريبة للمستجدّين.
- معتقدات وافتراضات راسخة في الأعماق.
- القواعد غير المكتوبة.
- برمجية تفكير.
- الشعور بهيمنة محكمة بيتية.
- الأسلوب الافتراضي للسلوك.
- استيعاب كامن (يبدو كأنه تكيّف).
- وعي جمعي.
- ردود أفعال اجتماعية تشاركية.
- "الصندوق" الذي نحاول التفكير من خارجه.
- البرهان الذي تستطيع المنظمات تعلّمه.
- نظام رموز يجلّه الأعضاء.
- نظام سلطة كامن.

الثقافة مخدِّر اجتماعي، من ناحية عملية أدمن جميعنا عليه – تتملكنا مشاعر مريحة عندما ننتمي إلى مجموعة. أعضاء الثقافة الواحدة يتعاونون في تشكيل بعضهم بعضًا، وبدورها تنشأ الثقافة في مجموعة متمايزة من الأفراد يشتركون بخصائص معينة ويفتخرون بتميّزهم عمَن هم خارج مجموعتهم. (يمكنك أن تشاهد هذه الدينامية بكل وضوح وهي تعمل بين زمر الطلبة والثقافات الفرعية.) تتطوّر ثقافة المنظمة عندما تستجيب المجموعة لتحديات بيئتها؛ فكما عبّر عن ذلك "هوفستد" (Hofstede, 1997)، " عندما يتنقل الناس كأفراد، فإنهم يتكيّفون مع ثقافة بيئتهم الجديدة؛ وعندما يتنقلون كمجموعات، فإنهم يجلبون معهم ثقافتهم الخاصة " (p. 201).

السؤال الأساس الذي يجب أن يطرحه القادة في المدارس على أنفسهم بما يتعلق بالثقافات المدرسية هو هذا: هل هي شيء نستطيع التوقع به والتحكّم فيه، أم أنه يتحكّم بنا؟ بكلمة أخرى: هل هي الحارس عند الباب أم الوحش تحت السرير؟ في الصفحات التالية، سوف نعرض إستراتيجيات للتأكد من أن ثقافة مدرستك إيجابية، وسليمة، وقابلة للتكيّف مع التحديات الجديدة.

الفصل الثاني

الثقافة مقابل المناخ

مِن أفضل الطرق لِفهم مفهوم ثقافة المدرسة أن تقارنه بمفهوم مناخ المدرسة. على الرغم من أن كليهما مهم، إلا أن مناخ المدرسة يشكل نافذة إلى ثقافتها وفي نفس الوقت يشكّل استجابة مكتسبة تُعلِّمها الثقافة لأعضائها الجدد. يبيّن الشكل رقم (٢-١) بعض الطرق التي نميّز بها بين المفهومين.

الشكل رقم (٢-١): بعض الفروق بين المناخ والثقافة

الثقافة...	المناخ...
... هي شخصية الجماعة.	... هو اتجاهات الجماعة.
... تعطي الأذن أيام الإثنين بأن تكون تعيساً.	... يختلف من يوم لآخر بين الإثنين والجمعة، ومن شهر لآخر بين فبراير ومايو.
... تسمح بالتفكير ضمن حدود معينة.	... يصنع حالة ذهنية معينة.
... يستغرق نشوؤها سنين.	... من السهل تغييره.
... تستند إلى قيم ومعتقدات.	... يستند إلى مشاعر.
... لا يمكن الإحساس بها، حتى من قِبَل أعضاء الجماعة.	... يمكن الإحساس به بمجرد أن تدخل عرفة.
... هي جزء منا.	... هو يحيط بنا.
... هي الطريقة التي نفعّل بها أموراً حولنا.	... هو الطريقة التي نشعر بها بما حولنا.
... تُحدِّد ما إذا كان إحداث تحسّن ممكناً.	... هو أول شيء يتحسّن عندما يحدث تغيّر إيجابي.
هما في رأسك	

الشخصية مقابل الاتجاه

إذا كانت الثقافة شخصية المدرسة، فالمناخ اتجاهها. أكبر فرق بينهما أن تغيير الاتجاه أسهل بكثير من تغيير الشخصية. هل هناك حاجة لإثبات ذلك؟ ببساطة اعلن في المدرسة أن غداً يوم ثلج وستشهد تغيّراً مفاجئاً في المناخ عندما تلاحظ كيف أن اتجاهات المعلمين والطلبة تتصاعد. إن ترقّب يوم ثلج لا يغيِّر في شخصية المدرسة (أي ثقافتها)، لكن التصاعد الجمعي في الاتجاه (أي المناخ) يتيح للمدرسة أن تكشف عن أفضلياتها. في هذه الحالة، يكشف مناخ المدرسة أن أفضليات الثقافة لا توجد في المدرسة. من الواضح، طبعاً، أن تغيّراً في الشخصية يتطلّب تصميماً وجهداً متواصليْن أكثر مما يتطلّبه تغيّر في الاتجاه.

إذا أردتَ أن تحبط ثقافة... فاسأل المعلمين لماذا يفضلون أيام الثلج.

الروح المعنوية مقياس بارومتري للثقافة

الروح المعنوية – أي درجة الشعور بالسعادة بين أعضاء هيئة المدرسة – هي على وجه التحديد انعكاس لثقافة المدرسة وذات تأثير كبير جداً على مناخ المدرسة. تهيئة الروح المعنوية في مبنى (مدرسة) هي عملية ٢٤ / ٧.** لا يمكن تحقيقها بعشاء للهيئة مرة واحدة، أو بضربة حظ، أو الخلود للراحة. الروح المعنوية يمكن أن تتغيّر بسرعة: عندما تصبح الأرقام أكثر أهمية من الأفراد، و تحل الجداول مكان القصص (الوقائع)، أو عندما تشعر المجموعة أنها انقسمت بمعاملة غير عادلة، أو عندما يبدو المستقبل خاوياً – إنه في مثل هذه الحالات يمكن للقادة أن يثبتوا فاعليتهم. قادة المدرسة الذين يتصفون بالإيجابية والذين يهتمون بالهيئة التدريسية في مدرستهم يعملون على جمعهم وطمأنة أولئك الذين هم في شك في أمرهم، وعموماً يحاولون تغيير المناخ برفع الروح المعنوية. أما قادة

(**) عملية تتكرر طيلة (٢٤) ساعة لسبعة أيام الأسبوع.

المدرسة السلبيون فهم – أيضًا – يعملون على جمع الهيئة، ولكن في هذه الحالة ليبدوا موافقتهم على أنهم جميعًا ضحايا نظام مختل وظيفيًّا. عندما يحدث لسبب ما – سواء كان مبعث خير أم سوء – تغيّر في مناخ المدرسة فهو يعبر عن تغيّر في المعنويات، وهذا يحدث فقط عندما تسمح به الثقافة.

كيف تعطي الثقافة الأذن بأن نكون تعساء

يوم الاثنين ليس بطبيعته يوم سوء؛ كل ما في الأمر حدث أنه بالنسبة لمعظمنا يشير إلى بداية العمل الأسبوعي بعد يومين من الراحة. يترتب على ذلك أن كثيرًا من المعلمين يكونون أكثر ترددًا وكسلاً لأن يعملوا أيام الاثنين مما هم باقي أيام الأسبوع. بعض المعلمين لا فائدة ترجى منهم بشكل خاص أيام الاثنين – ليس لأنهم متعبين حقيقة، ولكن لأنهم يشعرون أنه يفترض فيهم أن يتصرفوا بهذه الطريقة.

والآن، تصوّر أن معلمة تدخل المدرسة في صباح أحد أيام فبراير البارد الماطر وهي في مزاج جيد – تحب عملها، وطالباتها، وزميلاتها، كما يظهر ذلك في ملامحها. وعندما تسير نحو غرفة صفها مع ابتسامة تعلو وجهها وإيقاع حيوية في خطواتها، فكيف تتصوّر سيكون تجاوب زميلاتها لها؟ قد يتساءلن عمّا الذي يجعلها تتصرّف هكذا. وقد يتساءل بعضهن، "ما الذي يجعلكِ بهذه السعادة؟" قد يفعلن ذلك باسمات، ولكن في أعماقهن يرجون أن تصبح ناقمةً مثلهن. ويحدث عكس ذلك تمامًا بعد ظهر أيام الجمعة: أولئك الذين يحبون عملهم ولذلك لا يريدون أن يندفعوا خارج مبنى المدرسة ليلحقوا بالحافلات المغادرة هم المنبوذون لعدم امتثالهم لثقافة تتوقع منهم مثل هذه التصرفات. السبب في ذلك أن عزل المعلمين الإيجابيين يجعل المعلمين السلبيين أكثر ارتياحًا بتعزيزهم ثقافة سلبية.

يمكن لثقافة مدرسة أن تشجع حالة ذهنية بالتعاسة أيام الإثنين وحالة ذهنية بعدم الانتظار عندما يحين وقت المغادرة أيام الجمعة، بين المعلمين حتى ولو أن الحالة الذهنية لا تطابق المشاعر الحقيقية للمعلمين. والأهم من ذلك أن الثقافة التي تشجع مثل هذه النظرة فإنها بذلك تدعو الطلبة لأن يكونوا غير راغبين بالمدرسة وأن يمضوا أيامهم في المدرسة

ينتظرون بفارغ الصبر عطلة نهاية الأسبوع. تنقل الثقافة إلى أعضائها بماذا يتوجب عليهم أن يحتفلوا، وماذا يتجاهلون، وماذا يتوقعون.

إذا أردتَ أن تحبط ثقافة... احتفل أيام الإثنين..

فكّر في المثال التالي عن ثقافة معلومات المناخ. كثير من المعلمين يرون أن مجالس الطلبة مضيعة للوقت. عندما تتبنى مجموعة لا يستهان بها من المعلمين مثل هذا الموقف، يترتب على ذلك أن يسود مناخ من اللامبالاة أثناء انعقاد هذه المجالس. يمكن عندئذ للثقافة المهيمنة أن تستغل هذه اللامبالاة للتقليل من قدر أولئك الذين ينظمون هذه المجالس، أو ربما توحي أن فاعليات أخرى في المدرسة هي مضيعة للوقت أيضًا. إذا حدث هذا، فيستدل منه أن ثقافة المدرسة غير فاعلة. كثيرًا ما يكون أشخاص غير واعين لقيم يتمسكون بها فيصعب عليهم الإفصاح عنها للآخرين. إلا أنه يمكن لمشاهدين من الخارج ملاحظة القيم واستخلاصها من الطريقة التي نتصرّف فيها في مختلف المواقف، ومن البنى القائمة في مدرستنا، والطريقة التي نستغل فيها مواردنا. فالصعوبة التي نفصح بها عن القيم هي بالضبط ما يجعلها قابلة للديمومة (Argyris, 2010). هذه مشكلة تواجهك إذا كنتَ تريد تشكيل ثقافة جديدة. يستمتع المعلمون السلبيون بنتائج ثقافة غير فاعلة كحجة لعدم قيامهم بأي فعل إزاء رغبتهم في عدم الكشف عن قيمهم الحقيقية.

إذا أردتَ أن تحبط ثقافة... شجّع وامدح المجازفة في العمل.

حالة ذهنية عالقة في صندوق:

عندما يحاول بعضهم "التفكير خارج الصندوق"، فالثقافة التي ينتمون إليها هي "ذلك الصندوق". وعلى غرار الأديان والمعتقدات الأخرى التي تمر إلينا عبر أجيال، كذلك

تزوّدنا الثقافة بغطاء حماية فكرية متنوّع. يمكن النظر إلى التجوال خارج الصندوق كعملية ابتكار، ولكن فقط لفترة قصيرة – إذ لا يمكن للمرء أن يعيش خارج الصندوق ويبقى محتفظًا بالحقوق والامتيازات المقترنة بالبقاء داخل الصندوق. الدافع للبقاء داخل الصندوق هو ما يدعوه "إلدَر" و "بول" (Elder and Paul, 2012) التفكير المتمركز اجتماعياً (sociocentric thinking). "الميل لتذويت معايير ومعتقدات الجماعة، يعرِّف هوية الجماعة، ويعمل كما نتوقّع منه أن يعمل، بدون أي تحفظ أن ما نقوم بعمله يمكن أن يكون موضع تساؤل " (p. 22). من هنا" فإن الثقافة تعرِّف معنى أن تكون سويًا.

لدينا ميل أن ننجذب نحو جماعات – أي ثقافات – تشاركنا معتقداتنا، وتفضيلاتنا، وأهدافنا. وهذا من شأنه أن يعزز شعورنا بالأمن واحترام الذات. داخل كل ثقافة يمكن أن توجد ثقافات فرعية تضم أعضاء يشارك بعضهم بعضًا قيمًا أو ميولاً لا يشارك فيها باقي أفراد الجماعة. ونحن كأعضاء في ثقافة واحدة، نتعلّم أن ننفعل بطرق معينة عندما تقع أحداث معينة: التعاطف مع أحدنًا عندما يتعرّض للأذى، والفرح عندما يفوز فريقنا، والغضب عندما نضطر أن ننتظر أحداثًا معينة، وما إلى ذلك. وعندما ننفعل بالأسلوب المتوقّع نبرق بالتزامنا بقيم الثقافة. على سبيل المثال؛ في بعض المدارس، قد يتوقع من المعلمين أن يعبروا عن ارتياحهم عندما يُفصل طالب متمرد من المدرسة، ويمكن أن يمارسوا هذا السلوك حتى لو أنهم لا يشعرون بالارتياح إطلاقًا. (في الواقع قد يشعرون أنهم هم أنفسهم أفشلوا الطالب)، أو لننظر في اجتماعات الهيئة التدريسية: في كثير من المدارس تسود ثقافة الفزع من هذه الاجتماعات، حتى لو كانت مسلية وتُعنى بشؤون جماعية. بمرور الوقت، نجد أن المعلمين الذين يعملون في هكذا ثقافات يقنعون أنفسهم بأن هذه الاجتماعات هي في الحقيقة مضيعة للوقت.

إذا أردتَ أن تحبط ثقافة.. مارس التسلية في اجتماعات لا يفترض أنها للتسلية.

الانتقال من المناخ إلى الثقافة

لما كان التغير في المناخ يمكن أن يحدث فورًا، فإن التغيّر في الثقافة هو بالضرورة تطوّر بطيء. إذا قرر مدير من موقعه عن بُعد أن يعمل اعتبارًا من الغد بطريقة إيجابية وودية فسرعان ما يتبنى آخرون سلوكًا مماثلاً وعند ذلك يكون مناخ المدرسة قد تغيّر بشكل مفاجئ. وإذا تراجع المدير بعد فترة قصيرة إلى مواقفه السابقة فستعمل القوى الفاعلة لثقافة المدرسة على حث كل فرد آخر على التراجع كذلك؛ لكن، إذا تمسّكَ المدير بمواقفه الجديدة على المدى البعيد، تترسّخ عندئذ الإيجابية والودّ بشكل تدريجي كجزء من ثقافة المدرسة. يبدو أنه من الصعب التوقع متى يحدث انتقال من مناخ إلى ثقافة – أي من سلوكات قصيرة الأمد إلى توقعات طويلة الأمد.

يجب أن يدرك قادة المدرسة الذين يقررون تطبيق تغيّر ثقافي أن الثقافة تحتاج سنوات كثيرة حتى تتمثّل فيها معتقدات جديدة توجّه السلوك إلى الدرجة التي يبدو فيها وكأنه ذو طبيعة جديدة. يمكن للقادة أن يقيموا بنى ويغيّروا أساليب من أجل تشكيل الثقافة الجديدة، ولكنهم غالبًا ما يحاولون عمل الكثير جدًّا في زمن قصير جدًّا، فيأتي الاختبار الحقيقي عندما لا يكون هناك من يشاهد.

إذا أردتَ أن تحبط ثقافة.. فاسأل التربويين لماذا يأخذ التغيّر الثقافي زمناً طويلاً .

تصوّرات مقابل قِيَم ومعتقدات

أحد الأمور التي تجعل تغيير الثقافة صعبًا أنه لا يسهل تعريفها بدقة – عادة يكون وصف "ما نفعله" (المناخ) أسهل من وصف "لماذا نفعله" (الثقافة). الزائرون لمدرسة هم غالبًا الأكثر وعيًا بثقافة المدرسة. على سبيل المثال؛ قد يتبيّن المعلمون البدلاء جوانب التميّز في ثقافة كل مدرسة بدرجة أفضل مما يتبيّنها أعضاء الهيئة التدريسية للمدرسة، إذ تتوافر لهم (أي المعلمون البدلاء) نقاط مرجعية متعددة تمكنهم من عمل مقارنات. بالمثل، يمكن للمعيّنين

حديثًا في المدرسة أن يلاحظوا في البداية الفروق بين مدرستهم الجديدة والسابقة؛ إلاّ أنهم عندما يبدؤون بالتكيّف لما تمليه عليهم الثقافة الجديدة وما تعززه من تصرفاتهم في اجتماعات الهيئة التدريسية، ومتى يباشرون العمل، وماذا يرتدون من ملابس، ومتى يحيلون طالبا للإدارة، وما إلى ذلك – سرعان ما تذوب جوانب التميّز في الثقافة الجديدة لتصبح هذه الثقافة في نهاية الأمر هي "المعيار الجديد للسواء".

إذا أردتَ أن تحبط ثقافة.. جرّب أساليب تدريس جديدة.

المناخ حولنا – بينما الثقافة جزء منا:

تفرض الثقافة على المدرسة هويّتها وصورتها – أي تصنيفها الخاص. على الرغم من أن المعلمين قد ينتقدون أمورا في مدرستهم، لكن المرجح أنهم لن يحتملوا أن ينتقد مدرستهم أُناس من الخارج.

النتاجات الثقافية بمجملها نشاهدها حولنا – في التحف التذكارية، في ترتيب المقاعد في الصفوف الدراسية، في كم من الوقت يخصص لوجبة الغداء، في نوع البيانات التي نجمعها عن الطلبة، وفي الأمور التي نضحك لها. تخبرنا الثقافة متى نشعر بالتوتر ومتى نشعر بالارتياح وتجزينا عندما نتصرّف وفق ما يتطلبه الموقف، عادة بنتاجات أكثر طمأنة، وأكثر تقديرًا للذات، أو أكثر توفيرًا لمعلومات من الداخل. مقارنة بالثقافة، المناخ ليس مشكلة تحتاج إلى حل، بالأحرى، وبكل بساطة يشير إلى نوع الثقافة التي يمكن أن تكون لدينا، ويتيح لنا أن نشخّص أية آثار لأي إستراتيجيات قد نستخدمها لتغيير الثقافة.

إذا أردتَ أن تحبط ثقافة.. قم بزيارة مدارس أخرى أكثر فاعلية.

للثقافة أعداء – لا أعداء للمناخ:

لتكوين التماسك في ثقافة، لا بد من أن يكون هناك عدوّ مشترك. التماسك اللازم في الجماعة حتى تصبح الجماعة فريقا يتطلّب أهدافًا، أوّلها بكل بساطة البقاء. الأعداء لأيّ ثقافة هم الناس أو القوى التي تحاول تغييرها. تغيير ثقافة إلى شيء مختلف يعني تدمير الثقافة القديمة. قوى التغيير هذه يمكن أن تنشأ من ثقافات أخرى، أومن ثقافات فرعية ضمن الثقافة الأم، أومن الأفراد.

المناخ هو ذروة الاتجاهات الكلية لأعضاء الجماعة. إنه ما يشعر به معظمنا معظم الوقت في مواقف معيّنة. ستكون هناك دائمًا لحظات يظهر فيها كأن المناخ يتغيّر، في مثل هذه اللحظات يبدو وكأن الثقافة برمتها قد تحوّلت. إلاّ أن هذه التغيرات تحدث عادةً ضمن حدود الثقافة. من شأن الثقافة أن تجعل المناخ سريع التأثّر في مواقف معينة؛ تدفع الأفراد لأن يصبحوا عاطفيين وأن يتصرّفوا بتلقائية ولكن ليس بسلوك غير متوقع به. يوجد دائمًا حدود للسلوك المقبول تبيحه الثقافة في أي موقف.

لا يوجد للمناخ أعداء. قد لا يعني هذا شيئًا. إنه تعبير عن استجابة الجماعة، يشبه التصفيق في حفل موسيقي أو اللهاث عند خسارة الفريق في المباراة. لا معنى لاستنكار مثل هذه الاستجابة، إذ ما يمكن أن نستنكره هو الظروف التي أدّت إليها. تخبرنا الثقافة متى نصفق – ولهذا ينظر الناس حواليهم ليتأكدوا من أن التصفيق مقبول في لحظة معينة أثناء العرض. لو أننا من يقوم بالأداء وكان التصفيق فاترا أو غائبا، لا نغضب لضآلة التصفيق في حد ذاتها وإنما لما تمثّله الضآلة – في نظام قيم يتنافى مع الأداء.

إذا أردتَ أن تحبط ثقافة.. فادفع بعيداً بحدود السلوك المقبول ثقافياً.

الثقافة تعرِّف "ما معنى أن تكون سويًّا"

وصف "ديل" و"كَنَدي" (Deal and Kennedy, 1982) الثقافة بكل جدارة، عندما يشيرون إليها بـ"أنها الطريقة التي نفعل بها أشياء حولنا هنا" (p. 4). تعرِّف الثقافة لأعضائها معنى الحياة الطبيعية (normalcy) والمعايير الأخلاقية (morality). على الرغم من أن لدى كثير من المدارس سياسات متماثلة تعمل بها، إلاّ أن الطريقة التي تُفرض فيها هذه السياسات و تُطبق تجعل هذه المدارس متمايزة عن بعضها بعضًا. تذكّر أنه باعتبار ثقافة المدرسة، فإن القواعد غير المكتوبة تتغلب دومًا على القواعد المكتوبة. وبغض النظر عمّا هي السياسات المكتوبة في سجلات المدرسة، يظل التفسير الثقافي لهذه السياسات يشكل أفضل معين للمعلمين في كيف يتوقّع منهم أن يتصرّفوا.

"كيف نفعل أشياء حولنا هنا": التساؤل الذي يبعث أول درس يتلقّاه المعلمون المستجدون عند استقبالهم في المدرسة. لكي يكتسبوا عضوية الثقافة الجديدة، يحتاجون هذه المعرفة. وحتى يتم اعتمادهم معلمين حقيقيين من منظور المدرسة، سوف يحتاجون أن يبدوا أنماط السلوك والمعتقدات المتوقعة منهم.

تتضمن كل ثقافة مدرسية ثقافات فرعية مؤلفة من معلمين يتفاوتون في قدراتهم. على سبيل المثال؛ قد توجد في مدرستك ثقافة فرعية مؤلفة من معلمين تظهر فاعليتهم بشكل خاص في إجراءات تأديب الطلبة. يُحسن المديرون صنعًا بأن يشجعوا المعلمين الجدد على اقتفاء أثر مثل هذه الثقافة الفرعية والالتحاق بها. إذا لم توجد مثل هذه الثقافة الفرعية في مدرستك، فربما حان الوقت لاستحداث واحدة؛ فكما سنبحث لاحقًا في هذا الكتاب، فإن تعزيز وجود ثقافة فرعية من معلمين مقتدرين يمكن أن يشكّل منطلقًا لتكوين ثقافة مدرسية جديدة شاملة ومحسّنة.

إذا أردتَ أن تحبط ثقافة.. شجِّع تكوين ثقافة فرعية من معلميك الأكثر كفاءة.

الثقافة، والمناخ، والتحسين في المدرسة:

اقترن مصطلح "التحسين في المدرسة" مؤخرًا بدعوى سيئة تجلب معها أفكارًا من نوع المساءلة، والامتثال، والمعالجة – كأنها كما يبدو شبيهة بمتعة الذهاب إلى طبيب الأسنان. لكن يجب النظر إلى التحسين بإيجابية؛ ففي نهاية المطاف، الهدف الأساسي للتربية استغلال الموارد المتوافرة لتحسين نوعية الحياة للجميع. لسوء الحظ، تشجع الثقافات المدرسية السامة الأفراد على أن ينظروا إلى جوانب القصور باعتبارها نتاجات حتمية لظروف خارجة عن سيطرتهم، بدلاً من النظر إليها كفرص للتحسين. من السهل عزو فشل الطلبة للفقر أو لكونهم من ذوي الحاجات الخاصة، وبذلك يتجنب المعلمون الوقوع في الشرك بسبب أدائهم الضعيف ويضعون توقعات متدنية للتحصيل. فالأفراد الذين يريدون تحسين أدائهم، وبخاصة أولئك الجيدون في مهنتهم، يحتاجون إلى أن يتمعّنوا في أدائهم الضعيف ويسألون أنفسهم، "أين الخطأ في أدائي؟" الفشل يوفر لنا فرصة مراجعة أنفسنا والتحقق من أن شيئًا ما يجب أن يتغيّر. التربويون في ثقافة مدرسية صحية يدركون قوة الفشل ويبحثون بفاعلية عن هذه الفرص حتى لو أدى ذلك إلى مواجهة خيبة أمل ذاتية. إنها الثقافة التي تحدد ما إذا كان الفشل يشكل خطوات إلى الأمام أم إلى الخلف بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية.

يمكن لثقافة المدرسة أن تحاول تبنِّي مفهوم التحسين في المدرسة كسلسلة من عمليات التكيف البارعة على الممارسات الحالية بما لا يتناقض مع نظام القيم القائم في المدرسة، بدلاً من تبنّي نظام قيم جديد كليًا. من الأسهل عادة إجراء تحسين على الأوضاع الحالية من اجراء تغيير جذري – على الرغم من أن معظم الثقافات المدرسية تفضّل بكل بساطة المحافظة على الوضع الحالي. إحدى إستراتيجيات المحافظة على الأشياء كما هي أن تجعل موضوعات معينة، مثل التغيّر الثقافي، غير مسموح بها (Argils, 2010). سيتعلم الناس كيف يتجنبون الفيل في الغرفة. الثقافة السلبية تعزز فكرة أن أي خلل وظيفي يقع في المدرسة هو أمر طبيعي تمامًا. سينظر إلى أي اقتراح مهما كان طفيفًا يقضي بتغيير أمور بأنه اعتداء يدنّس نظام القيم في المدرسة.

إذا أردتَ أن تحبط ثقافة.. اسأل مَن سيمنعنا من التحسين.

المناخ والثقافة: كلاهما يكمن في عقولنا:

المناخ والثقافة كلاهما بنى نصف بها كيف نتفاعل مع بيئتنا. تؤثر الثقافة في قِيمنا ومعتقداتنا؛ بينما يتألف المناخ من تلك القيم والمعتقدات العاملة. إلاّ أن هناك أوقاتًا يمكننا فيها بتعديل المناخ أن نبدأ عمليًا بتغيير مقاطع من الثقافة.

لنأخذ، على سبيل المثال، مدرسة فيها نظام لباس غير مقيّد. نظام اللباس هذا يتبع ثقافة المدرسة؛ عندما لا يكون هناك زوّار للمدرسة، يسود مناخ – يغلب فيه بنطلونات الجينز وقمصان تي– شيرت – يأتي بشكل طبيعي انعكاس للثقافة. والآن، تصوّر معلمين في المدرسة يرتدون لباسًا رسميًّا لوجود زوّار في المدرسة، ويتغاضون عنه بارتداء ما اعتادوا عليه. في هذه الحالة، تغيّر المناخ السائد لأن هذا ما تطلب الثقافة منا فعله عدما يكون لدينا زوّار. وهكذا كلما زاد عدد الزوار للمدرسة كلما تكرر أكثر اللباس الرسمي – وهذا يؤدي إلى نمط قد يمتد لفترة طويلة من الزمن تحمل معها إمكانية تغيير جزء من الثقافة. التعزيز الإيجابي من قادة المدرسة يثنون فيه على المعلمين عندما يرتدون اللباس الرسمي، على سبيل المثال، يمكن أن يؤدي بالمعلمين في نهاية الأمر إلى المواظبة على ارتداء اللباس الرسمي حتى لو لم يكن في الموقع زوّار.

يصف "هوفستد" و"هوفستد" و"منكوف" Hofstede, Hofstede, and Minkov, (2010) الثقافة بأنها "برمجية" العقل – هي برنامج التشغيل الذي توفره الجماعة لك لتدعمه. بالمقابل، المناخ هو ما يظهر على جهاز الحاسب. تهيّء الثقافة البيانات التي تتلقاها من البيئة ثم تحدد لك الاستجابة التي تختارها لكل موقف. أما المناخ فهو مجموع الاستجابات.

الحقيقة هي مسألة تفسير – هي مجموعة ذكريات في عقولنا. تزوّدنا الثقافة بفئات تصنيف لهذه الذكريات؛ إنها تساعدنا على أن نتحقق مما نشاهد. عندما نكون على وعي بـ

"لماذا نقوم بأشياء معينة"، فلا يمكننا بعد ذلك أن نقوم بها من دون تفكير (Ray, 2001). ما أن نتعرّف إلى ثقافتنا، لا يمكننا بعد ذلك أن نكون من ضحاياها لأن أمامنا خيارات – أن نمتثل لها، أو نغيّرها، أو نتركها.

إذا أردتَ أن تحبط ثقافة.. أُطلب من الناس أن يعللوا وجود الفيل في الغرفة.

الفصل الثالث

لبنات البناء وثقافات فرعية

عندما يقضي الناس كمية كبيرة من الوقت مع بعضهم بعضًا في جماعة، فمن المتوقع أن يتعرّفوا جوانب القوة عند مختلف أعضاء الجماعة ويحددوا لهم أدوارًا استنادًا إلى هذه المعرفة، وبذلك يؤكدون شيئًا من القدرة على التوقع وهم يحاولون العيش معًا في بيئتهم. للحفاظ على الجماعة وعضويتهم داخلها، يعمل الأعضاء ما في وسعهم للانسجام في الأدوار المخصصة لهم. يمكن لهذا أن يحدث من دون وجود قائد يقف أمامهم ويخبرهم بالأحداث المطلوب وقوعها؛ إنها عملية طبيعية نحن مهيؤون لقبولها (Bohannan, 1995). يمكن لقائد أن يعمل على إيجاد ثقافة باستحضار قضية تسترعي انتباه مجموعة من الأفراد، ومتابعة الالتحاق بها، وتعرّف أعداء لها، وفرض قواعد ملزمة، واستقطاب مزيد من الأعضاء. ينطبق هذا على جميع المنظمات سواء كانت على درجة عالية من الفاعلية أم لا. حتى طقوس العبادة تتشكل بهذه الطريقة.

لقد طوّر كلّ منا أنماطًا من السلوك يرتاح إليها. إذا كانت ثقافة المدرسة متينة، سيكون عند أعضاء المدرسة فكرة عمًا يمكن للأعضاء الآخرين أن يقولوا في موقف معيّن. هذا النوع من القدرة على التوقع يوفّر شعورًا بالارتياح داخل المجموعة: حتى لو عرفنا أن السيد/ "جونز" ستكون استجابته سلبية لفكرة ملاحظات الزملاء، فإن قدرتنا على التوقع بهذا القدر تساعدنا بأن نشعر بالأمن الاجتماعي.

تصوّر لبرهة من الزمن أن تغيّرًا ملموسًا يقع في مدرستك – قد يكون تغيّرًا في سياسات وضع الدرجات أو في مواصفات لباس المعلمين. هل ستتمكّن من التوقع بكيف يمكن أن يكون رد فعل المعلم لهذا التغيّر؟ إن قدرتك على التوقع واستخدام المعرفة المتحققة في تحسين مدرستك غاية في الأهمية.

لا توجد مدرسة تبدأ بصفحة بيضاء. حتى المدارس الجديدة كليًا تبدأ بثقافة مكوّنة من القيم والمعتقدات التي يحملها معهم أعضاء الهيئة الجديدة. المعلمون من ذوي الخبرة السابقة يجلبون معهم ثقافة مدارسهم السابقة؛ أما المعلمون الجُدد فيأتون معهم بقيم سبق أن تعلموها في المدرسة. ولما كانت هذه ثقافة مفتتة، يكون من السهل تشكيل ثقافة جديدة.

يمكن القول أن كل ما يجري في المدرسة هو إلى حدٍ ما دالّة لثقافة المدرسة. نعلم كقادة أن هذا صحيح؛ وكعلماء نسعى لأن نثبت تجريبيًّا أنه توجد ثقافة. هناك كُتّاب من أمثال: Seymour Sarason و Michael Fullan و Andy Hargreaves و Mike Schmoker وTerry Deal و Kent Peterson يتفق جميعهم على أهمية أن يفهم القادة الثقافة، ولكن في الوقت ذاته يصعب تعريفها بشكل محدد. لقد عرف القادة في المدرسة منذ أمد طويل أن هناك أشياءً تؤثر في الطرق التي يعمل بها المعلمون – كم يبذلون من جهد، إخلاصهم في تطبيق أفكار جديدة، الاتجاهات التي يحملونها نحو الآباء؛ هذه كلّها يجري كبحها بقوى من نوع ما. أمام القادة ثلاثة خيارات عندما يكتشفون مثل هذه القوى: إغفالها، أو مكافحتها، أو استخدامها.

إن كل ما يجري في المدرسة هو إلى حدٍ ما دالّة لثقافة المدرسة.

لبنات البناء للثقافة المدرسية

تتشكّل الثقافات من لبنات بناء تأخذ صورة عناصر تجعل حياتنا مريحة، يمكن توقعها، ومأمونة. في حياة العمل، نعتمد عادة على الناس حولنا ليقوم كل منهم بدوره المحدد ثقافيًّا. هذه الأفعال تزوّد يومنا بإيقاع وانسياب يغذيان فاعليتنا وسلامتنا. في فهمنا لهذه العناصر نتعرّف مَن يكون عضوًا في الثقافة ومَن لا يكون.

يحتاج القادة إلى أن يشاهدوا صورة كبيرة لمدرستهم، وهذه يمكنهم الحصول عليها فقط إذا استطاعوا أن يحرروا أنفسهم بدرجة كبيرة من قبضة ثقافة المدرسة وأن يتمعَّنوا في

ما يجعلها متماسكة ببعضها بعضًا. و حتى يكون لهذا المنظور معنى، نحتاج أن نفكك الثقافة إلى عناصرها المتمايزة (Geertz, 1973). العناصر التالية لها دلالاتها الخاصة في تحليلنا لثقافة مدرسة:

- المناخ.
- المهمة والرؤية.
- اللغة.
- المزاج
- الروتين، والطقوس، والمراسم.
- المعايير.
- الأدوار.
- الرموز.
- القصص.
- الأبطال.
- القيم والمعتقدات.

المناخ:

بما أن كثيرًا من أبعاد الثقافة المدرسية تبرز كقضايا سلوكية أو موقفية، تصبح معالجة مناخ المدرسة إستراتيجية مناسبة لتقويم واستثمار تغيّر ثقافي. يمكننا تغيير أنماط السلوك والاتجاهات باستخدام إستراتيجيات قيادة خاصة. بمرور الوقت، إذا استمرّت هذه التغيرات، تصبح أنماط السلوك والاتجاهات جزءًا من الثقافة، وهذا من شأنه أن يحرر القادة من الالتزام بمعالجتها وإعطائها أولوية." تسعى الثقافة إلى إدارة المؤسسة".

إن معالجة مناخ المدرسة إستراتيجية مناسبة لتقويم و استثمار تغيّر ثقافي.

هنا نطرح مثالاً لما نعنيه. إذا طلب مدير من المعلمين ألاّ يستخدموا السخرية مع الطلبة فسيمتثل له معظم المعلمين. إذا استمر الامتثال، فستبدأ ثقافة المدرسة ذاتها بـ" خفض قيمة" استعمال السخرية مع الطلبة، مما يجعل مهمة المدير أكثر سهولة. هذه هي الطريقة التي تعمل فيها الثقافة مع القادة – ما أن يصبح شيء ما راسخًا في الثقافة حتى يصبح من الصعب جداًّ إزالته أو حتى تعديله.

نطرح فيما يلي مثالاً آخر. تصوّر معلّما له خبرة سابقة في التعليم ويمتلك شخصية قوية يعارض القضايا التي يطرحها الآباء. يبدي المدير لا مبالاة لهذا الموقف، وهناك بعض المعلمين يساندون زميلهم. بمرور الوقت. ينشأ مناخ يكون فيه الآباء غير مرتاحين عندما يتحدّون معلمًا فيصبح (هذا المناخ) المعيار السائد – ثقافة المدرسة التي يُتوقّع فيها من المعلمين الجدد أن يبخسوا من أهمية قضايا الآباء ويثبطوا مداخلاتهم. (بعض المعلمين قد يأملون في الخفاء ألا يحضر آباء معيّنون ليلة "اللقاء المفتوح" أو اجتماعات الآباء والمعلمين بينما هم في العلن يستخفون من نفس الآباء لعدم التزامهم بتربية أبنائهم. "ماذا يفترض بيّ أن أفعل لِـ "الطالب بِلي؟ "هذا هو ما قد يقولون، "أبواه لا يحضران ليلة اللقاء المفتوح إطلاقًا!").

المهمة والرؤية:

تمثّل الثقافة المهمة غير المكتوبة للمدرسة – فهي تخبر الطلبة والمعلمين لماذا هم هناك. العبارات التي تصف المهمة ليست ذات أهمية، المهم هو الدرجة التي تكون فيها القيادة والهيئة التدريسية مشاركتين وجدانيا في المهمة (Turner, 2013). بتوضيح الأدوار المتوقعة منا في المدرسة، يمكن للمهمة أن تساعد في أن تجعل عملنا أكثر سهولة. بما أن الغرض من المهمة "مأسسة" مجموعة من المعتقدات وأنماط السلوك، يجب أن تكون (المهمة)على محاذاة ثقافة المدرسة. فإذا نشأَ تعارض بين المهمة والثقافة، فالفائز دائمًا هو الثقافة.

تمثِّل الثقافة المَهَمَّة غير المكتوبة للمدرسة – فهي تخبر الطلبة والمعلمين لماذا هم هناك.

إذا كانت المهمة توضّح غرضنا في المدرسة — لماذا نحن هنا — "فرؤية" المدرسة فكرة عن ما نأمل أن تؤول إليه يومًا ما. الثقافات لها مهمات، ولكن ليس لها رؤى — يمكن لها أن تدرك ذواتها كما هي الآن وليس كما ستكون عليه. توجد الثقافة لتدير المؤسسة في حالتها الراهنة. إذا تمكنّا من التحدّث إلى الثقافة، فسيكون المستقبل واضحًا: ستخبرنا الثقافة، كرّروا الماضي وكفى. يمكن للقادة فقط أن يكون لهم رؤى تكمن فيها إمكانية تغيير الثقافة. الثقافات لا تقود؛ القادة يقودون. إذا كانت الثقافة تقود، فالقائد يدير فقط.

تحتاج الرؤى التنظيمية لأن توحي بإجراء. لتحقيق ذلك تحتاج أن تجابه الثقافة الحالية بدرجة ما. الرؤية القوية تعمل بشكل أفضل إذا تمكنت من البناء على نجاحات سابقة بدلاً من استقصاء إخفاقات سابقة واختلاس نظرة إلى المستقبل لا تفزع الهيئة التدريسية. من أجل تصوّر ثقافة مدرسية أفضل لا تبخس كثيرًا تقدير الثقافة الحالية، لأن ذلك يؤدي إلى عداء أولئك الذين بذلوا جهودًا كبيرة في المحافظة على الوضع الراهن.

> **الرؤية القوية تعمل بشكل أفضل إذا تمكنت من البناء على نجاحات سابقة بدلاً من استقصاء إخفاقات سابقة.**

اللغة:

يمكن للغة التي نستعملها في المدرسة أن تساعد في رسم الحدود بين أولئك الذين يشكلون جزءًا من الثقافة وأولئك الذين ليسوا منها. وكما أن تعلّم لغة أجنبية يسهّل علينا استيعاب الثقافة التي نشأت فيها تلك اللغة، كذلك فإن المصطلحات والتعابير المتداولة في مدرسة معينة تسهّل علينا استيعاب ثقافة تلك المدرسة. وكما توجد لهجات مختلفة في بلدان أجنبية، توجد مفردات محلية خاصة في المدارس تميّز بين، على سبيل المثال؛ طلبة الصف الرابع وأطفال الروضة أو بين معلمي الرياضيات ومعلمي الفنون الجميلة. معلّمو التربية الخاصة معرّضون بشكل خاص للتمايز عن زملائهم عبر اللغة، إذ إنهم يتداولون

تعريفات، وتداخلات، وإستراتيجيات متخصصة، كثير منها مغلّف بصيَغ مختصرة. ولأنهم منعزلون في المدرسة عن المعلمين الآخرين ويتعاملون مع فئة تحدّي خاصة من الطلبة، تراهم يستمتعون بصداقات حميمة فيما بينهم مما يجعلهم يبتعدون عن كل شخص آخر. فالمصطلحات والتعابير المتداولة في مكان العمل تدلنا على مَن هو واعٍ ومّن هو غير واعٍ للمواقف وتمنحان هيئة التدريس شعورًا بالارتياح والكفاءة بخاصة عندما يحاولون حل مشكلات. إن عدم استيعاب اللغة المحلية يدلّ على مستوى متدنّ من الجدوى من منظور الثقافة.

إن عدم استيعاب اللغة المحلية يدلّ على مستوى متدنّ من الجدوى من منظور الثقافة.

المزاح:

يمكن لِما يجده الناس مسلّيًا أن يساعد في الفصل بين مَن هم في الداخل ومَن هم في الخارج. على الرغم من أن بعض النكات مسلية أيًّا كان المستمع، يظل هناك مَن لديهم آخر نكتة تدركها فئة معيّنة فقط. عندما نشارك آخرين الضحك، فهذا مؤشر على أننا جميعنا على نفس الخط – لدينا شيء مشترك ويمكننا المضي قدمًا في العقد الاجتماعي. لغة الجسم عندما نستجيب للفكاهة يمكن أن تكون كافية لتأكيد صلاتنا بالآخرين ولو أننا لا نقول كلمة واحدة.

يُفترض في الأحاديث القصيرة أن تكون خفيفة الوقع – يندر تقبُّل الانطلاق في قضايا فلسفية عميقة في مواقف تقتصر على تكوين علاقات اجتماعية. عندما نستدعي ضحك الآخرين على شيء قلناه فذلك يمنحنا الشعور بأننا مقبولون لدى الآخرين – حتى في الحالات التي تكون النكتة تتندّر بنا. والمثال على ذلك: في إحدى المرّات حدث أن اقتربت من مدير مدرسة إحدى الأمهات وهي في حالة غضب شديد. عند مدخل القاعة صرخت عليه

بأقذع الأوصاف التي خطرت في ذهنها. وطيلة الوقت الذي كانت تصرخ في وجهه، كان كل تفكيره محصورًا في قطعة دجاج نيئة ترقد على كتفها، وقد علقت أثناء عملها في المناوبة الليلية في المسلخ المحلي. وعندما سكنت نوبة غضبها اندفعت خارج المدخل من دون أن تستمع لأية استجابة. وبينما وقف المدير في مكانه غير مصدّق لما يحدث، تقدّم إليه أحد المعلمين القدامى، وربت على ظهره، وقال وابتسامة تعلو وجهه: " مرحّبًا بك في النادي". حتمًا، لم تكُن هذه المرة الأولى التي تتسبب فيها بهكذا خبرة لأحد المديرين، وعندما نتمعّن فيها، فقد كانت واحدة من خبرات كثيرة ربما كان على المدير احتمالها ليكسب ثقة الهيئة التدريسية. وقد أصبحت هذه الخبرة مصدر فكاهة في كثير من اجتماعات الهيئة، ومع ذلك كان المدير يرحّب بضحكاتهم عليها لأن ذلك كان يعني أنه أصبح الآن عضوًا في النادي.

روتينات، وطقوس، ومراسم:

يمكن أن تصبح الروتينات طقوسًا، وهذه بدورها يمكن أن تتحوّل إل مراسم. الروتينات هي تلك الأمور التي نمارسها كل يوم للتأكد من أن المدرسة تعمل بكفاءة؛ بالمقابل، الطقوس تعابير لقيمنا ومعتقداتنا تتصف بالنمطية والعمومية. يمكن للروتينات أن تتحول إلى طقوس إذا كانت تمثّل قيما نافذة في المدرسة – من أمثلتها تسجيل أسماء الحضور. أيّ فِعل يبدأ كرد فعل عكسي، سريع، غير معَطّل للنظام يمكن أن يتطوّر إلى تعبير نمطي عام إذا قررنا أنه جدير بالاهتمام.

تضمن الروتينات أن تسير الأيام في نمطية معينة بحيث نتمكّن في بعض الأحيان أن نتحوّل إلى التشغيل الآلي أثناء قيامنا بالعمل. عندما يسير إيقاعنا اليومي وفق التدفق التنظيمي للأحداث، فكأنما نتحرك جميعا على إيقاع موسيقى – الثقافة – التي ندركها. يمكن أن تكون الروتينات غير رسمية: قد يلتقي بعض المعلمين بشكل روتيني لتناول القهوة أو الغداء. وكما أن لاعبي "الجولف" يمارسون روتينات إحماء قبل التصويب كذلك يمكن أن يمارس المعلمون روتينات ما قبل التدريس لتنتقل بهم إلى الأُطر الذهنية الصحيحة للتعليم الفعال. (بعض المعلمين قد لا يدركون إ أنهم يمارسون مثل هذه الروتينات!).

الروتينات هي تلك الأمور التي نمارسها كل يوم للتأكد من أن المدرسة تعمل بكفاءة؛ بالمقابل، الطقوس تعابير لقيمنا ومعتقداتنا تتصف بالنمطية والعمومية.

الطقوس مسرحيات جمعية في الإقناع – فهي تصدر بيانات عن نوعية الحياة وترسم معايير السلوك (Kuh & Whitt, 1988). الطقوس أفعال يشترك فيها عدد كاف من أعضاء الثقافة حتى يستخلصوا معايير. بعض الطقوس قد تكون من ناحية فنيّة غير ضرورية لأهدافنا المهنية، لكننا مع ذلك ننشغل بها لأننا نعتبرها أساسية من ناحية اجتماعية – مفيدة للمحافظة على الثقافة.

المراسم هي بكل بساطة طقوس تكريم– فهي أحداث تعقد بشكل منتظم وعادةً يدعى فيها إلى المدرسة زوار للاعتراف بجانب مهم في ثقافة المدرسة. تتضمن الاحتفالات عادة برتوكولات شكلية ومظاهر الفخامة. الأمثلة على المراسم المدرسية المعتادة تشمل حفلات التخرّج، وجبات عشاء تكريم المتقاعدين، لقاءات لم الشمل لطلبة صف، تعيين أعضاء جدد في المجالس، والاحتفال بتحقيق أهداف المدرسة(في بعض المدارس، يقام حفل تقريبًا لكل حدث رياضي).

يمكن أن تصبح الطقوس مراسم عندما تختار القيادة أن تمجِّد قيما معيّنة بتسليط الضوء على سلوكات معيّنة. يمكن أن يتحوّل اجتماع الهيئة التدريسية إلى احتفال إذا قرر المدير تقدير الأداء المثالي لأحد المعلمين؛ يمكن لأحد المعلمين أن يقيم حفلاً عند تحويله طالبا للإدارة. الروتينات تتحوّل إلى طقوس، والطقوس تتحوّل إلى مراسم – يبقى الأمر للمدير أن يقرر كيف تنشأ هذه الأمور. (إذا كانت الطقوس والمراسم تحرّك صورًا لوقائع دينية، فليس من قبيل الصدفة أن يوجد كثير منها لتقدير قِيَم تعتبرها المدرسة "مقدّسة").

المعايير:

المعايير قواعد غير مكتوبة تحافظ على التوافق داخل الجماعة، وكثيرًا ما تفوز على القواعد المكتوبة. معايير التعلّم تساعد الأعضاء في التكيّف للمواقف – تساعدهم في تعرّف

متى يحتاجون للظهور، و كم يفترض بهم أن يسرعوا في العمل، ومتى يحين وقت المغادرة إلى البيت. توفر المعايير المستويات القياسية للسلوك التي تساعد الأعضاء في فهم ما تقدّره الجماعة عاليا – وتدلنا متى يُفترض بنا أن نكون جديين، ومتى نكون هزليين أو عاطفيين.

يمكن للمعايير في المدرسة أن تصنع أو تحبط مبادرات جديدة، أو مستخدمين جدد، أو قادة جدد. إذا كانت السياسات المكتوبة شبيهة بحدود السرعة، فالمعايير غير المكتوبة تمثل المتوسط الفعلي للسرعة التي تسير بها سيارة: إذا كانت السرعة محدودة بـ (٥٥) ميلاً في الساعة ولكن معظم الناس يسوقون بسرعة (٧٠) ميلاً في الساعة، فالأكثر أمانًا السير بسرعة (٧٠) وليس (٥٥). الثقافة هي التي تحدد السرعة الصحيحة؛ الحيود عنها يمكن أن يكون مضرًا.

> **يمكن للمعايير في المدرسة أن تصنع أو تحبط مبادرات جديدة، أو مستخدمين جدد، أو قادة جدد.**

تتشكل ثقافة أي منظمة بأسوأ سلوك يقبل القائد تحمّله. يمكن أن تنص القواعد على أن يبدأ المستخدمون العمل الساعة (٧:٣٠)، ولكن مهما كان الوقت الذي يُسمح فيه للمستَخدم بالتأخر عن القدوم إلى العمل بدون عقوبة يمكن أن يصبح المعيار إذا لم يتخذ إجراء عقابي.

الأدوار:

تساعدنا المعايير في تعرّف أدوارنا في المؤسسة. بعض المعلمين يمثل دور الكوميدي في اجتماعات الهيئة؛ آخرون يأخذون دور المدافع عن الرياضة عندما تتعرّض لتحديات؛ ويظل هناك آخرون قد يأخذون دور الركون إلى الهدوء من دون أن يتفوّهوا برأي. تجد الثقافات طرقا لتذكير الأعضاء بماهيّة أدوارهم عندما يحاولون الخروج منها. إذا حاول المعلم الهادئ أن يشارك في رأي، قد يتدخّل آخرون مندهشين – تذكير حاد للشخص الهادئ بأنه يحيد عن الدور المقرر له في الثقافة.

الرموز:

الرموز كلمات، أو إشارات، أو صُوَر، أو أشياء تحمل معان خاصة يتعرّفها فقط أولئك الذين ينتمون إلى الثقافة (Geertz, 1973). الرموز تجيب عن السؤال: "ما الذي نعطيه أكبر تقدير من حولنا؟" الرموز لا تعبر كثيرا عن واقع يمكن ترجمته بصيغ يشارك بها ويفهمها الآخرون (Kuh & Whitt, 1988).

يمكن أن تكون الرموز علامات تجارية تمثل نوعا من السلع، من مثل شعار الأدوات الرياضية Nike أو شعار سيارات BMW. في المدارس، يمكن أن تعبر الرموز عن تعويذة، أو أناشيد مدرسية، أو نصب تذكاري، أو جوائز، وما إلى ذلك – تلك الأشياء التي تمثل ما تعطيه ثقافة المدرسة أكبر تقدير. على غرار الطقوس، يمكن لمشاهد من الخارج أن يراها بوضوح، إلاّ أن معناها الثقافي ينحصر تحديدا فقط في الأساليب والممارسات التي يفسر بها من هم في الداخل (Hofstede, 1997, p. 8). على سبيل المثال، إذا سألت معلمين في مدرسة لماذا يظهر إعلان عن جائزة على الباب الأمامي، فربما يجيبونك لأنهم يروْن أن من المهم أن تظهر باعتزاز إنجازات الطلبة.

القصص:

تؤدّي القصص ما لا يقل عن خمس وظائف تنظيمية:

١. توفير معلومات عن قواعد الثقافة،
٢. حفظ ذاكرة مؤسسية نشطة،
٣. مضاعفة الالتزام والولاء،
٤. تعزيز نتاجات الثقافة،
٥. ربط الهيئة الحالية بماضي المؤسسة.(Kuh & Whitt, 1988)

تؤلف القصص الجانب النوعي من الحياة؛ فهي توفر السياق الذي نُعْلِم فيه الآخرين ما هو و مَن هو المهم. وكما يرى "كوه" و"ويت" (Kuh and Witt, 1988)، "الأساطير، إحدى أشكال القصة، تفيد في ترشيد بيئة خارجية مضطربة وإثراء الحياة في المؤسسة" (p. 22).

القصص عملة الثقافة – فهي الوسيلة الأكثر فاعلية في نقل المعلومات من شخص إلى آخر. على غرار الثقافة، تعيش القصص في عقول الناس. يحتاج القادة أن يستخدموا القصص لتوضيح وإلقاء الضوء على ما يحتاجه أعضاء الجماعة ليكونوا ناجحين. نروي القصص للآخرين ولأنفسنا كطريقة ندعم بها أنظمة معتقداتنا.

لا القصص ولا الأساطير تحتاج ان تكون حقيقية حتى تؤدّي وظيفتها. في الوقت الذي تروى فيه قصة عبر عدة أجيال، فقد لا يبقى فيها إلاّ القليل من الحقيقة. بعض القادة يستخدمون القصص لبعث الحياة في رؤية؛ آخرون يستخدمونها لمراجعة ما حدث في الماضي. القصص عن أحداث في الماضي التي شكّلت ما نحن عليه الآن يمكن أن تحدد ما نأمل أن نصل إليه في المستقبل. هي أيضًا تعرِّفنا بمن هم أعداء الجماعة. القصص هي بشكل أساسي مرجع الثقافة، مبرزة سياسات وأساليب تحتويها أساطير الشجاعة والصمود. القصص التي نختارها وما نضيفه إليها من زخرف القول تعتمد على الأثر الذي نريد أن تتركه. يمكن لمعلم متمرّس أن يروي قصة لمعلّم جديد عن الحالة التي حاول فيها أحدهم تطبيق إستراتيجية تدريس معينة مما أثار سخط المدير كطريقة لإقناع المعلم الجديد بعدم تجريبها. يشكّل الخوف حافزًا قويًا: إذا كانت قصة المعلّم المتمرّس للمعلّم الجديد تخلّصه من الأذى، فالثقافة تفوز.

يشكّل الخوف حافزًا قويًا: إذا كانت قصة المعلّم المتمرّس للمعلّم الجديد تخلّصه من الأذى، فالثقافة تفوز.

الأبطال:

الأبطال أُناس، أموات أم أحياء، حقيقيون أم خياليون، يمتلكون خصائص تكافئهم الثقافة عنها بتقدير عال، وبذلك يشكلون نماذج للسلوك يقتدى بها (Deal & Kennedy, 1982). الأبطال يخبرون القادمين الجدد إلى الثقافة عن نوع الأشخاص الأكثر احتمالاً أن يحققوا تقدمًا سريعًا في المؤسسة وعن السمات التي تحظى في الثقافة بأكبر تقدير. وهم يشكلون موضوع القصص التي يتحدث فيها الأعضاء عن السلوك المقبول. لا يحتاج الأبطال مراسم وجوائز للتأثير في الثقافة. يحتاجون فقط أن يصدّقهم الآخرون.

يمكن أن يكون الأبطال أناسًا كرّسوا حياتهم لخدمة المؤسسة أو مَن اجتازوا مِيلا إضافيًّا لصالح الجماعة – مثال ذلك؛ الساعي الذي يقرأ للطلبة، أو المعلّم الذي يوقف دخيلاً.

حتى يكون هناك بطل، من المفيد وجود نذل. قد يكون بعض الأبطال حاربوا في الماضي عدوّا مشتركًا، مثال ذلك مقاومة سياسات أو تعديلات منهجية غير مقبولة. تحتاج الثقافات الأنذال ليستفاد منهم في توضيح أكثر الأشياء أهمّيةً؛ هؤلاء يصبحون أكثر نفوذًا عندما يتعاضد الأعضاء مع بعضهم بعضًا أمام التحديات. يمكن للقادة في بعض الأحيان أن يصطنعوا بعض الأنذال إذا شعروا أن هناك حاجة إلى مزيد من التعاضد. يمكن للأنذال أن يكونوا أيّ امرئٍ أو أي شيء لا يساير القيم والمعتقدات في الثقافة.

القِيَم والمعتقدات:

القِيَم هي بكل بساطة الأشياء التي نعتقد أنها الأكثر أهميّة. معظم القيم في المدارس مُتَعَلَّمة؛ بمرور الزمن قد يتعلّم الناس أن يقدّروا لعبة كرة القدم، أو الفرقة الموسيقية، أو اجتماعات الهيئة التدريسية لبحث نشاطات أخرى. القيم ميول عامة لتفضيل أشياء معينة من دون أخرى، وهذا يساعد الأعضاء في تحديد الجوانب التي لها أولوية في حياتهم. في التربية، كثيرًا ما نتحدث عن "إعطاء الأولويّة للطفل". والمدارس التي لا تفعل ذلك تتصرّف بشكل مغاير عن تلك التي تفعله.

> **القصص التي نرويها و الرموز التي نستخدمها تجعل ممّن هم داخل الثقافة و خارجها يعرفون ما الذي نعطيه أكبر تقدير.**

توفر القيم الأساس لنظام معتقدات، تتألف من "استجابات متعلّمة في مواجهة التهديدات التي تتعرض لها المؤسسة" والتي "تفرض تأثيرها القوي فيما يفكّر فيه الناس" (Kuh & Whitt, &Whitt, 1988, p. 25). تمكننا المعتقدات من أن نحدد لا شعوريًّا كيف ندرك الواقع. ولأنه قد يصعب تفسير المعتقدات تلجأ الجماعات إلى استعمال أمثلة ملموسة

من نوع النتاجات المصطنعة، أو القصص، أو الرموز لتجعل مَن هم خارج الثقافة يعرفون ما هم عليه. القصص التي نرويها و الرموز التي نستخدمها تجعل مَن هم داخل الثقافة و مَن هم خارجها يعرفون ما الذي نعطيه أكبر تقدير. يرى "شاين" (Schein, 1992). إن "أكثر الطرق فعالية يمكن أن يستعملها القادة لتضمين قيم ومعتقدات خاصة في الحياة اليومية لمؤسسة هي: الأمور التي تجذب انتباههم ويكافئونها، الطرق التي يخصصون فيها الموارد، نمذجة الأدوار، كيف يتعاملون مع الأحداث الخطيرة، ومن خلال المحكات المستعملة في توظيف أعضاء الهيئة، وترقيتهم، وإنهاء عملهم (Schein, 1992, p. 252).

تبنى الثقافة حول قيم يُعبَّر عنها في أنماط السلوك. التغيّر في السلوك يمكن أن يعزى إلى تغيّر في الثقافة إذا كان سلوكًا يستمر مع مرور الوقت وإذا كان يحدث بغض النظر عمّن يراقب. يعتقد كثير من علماء الثقافة أن محاولة تغيير ثقافة أمر بمنتهى الصعوبة، إذا لم يكن مستحيلاً، وأن القادة في الواقع يأملون أن يغيروا السلوك على أمل أن ذلك سيساعد في تغيير الثقافة كذلك.

الثقافات الفرعية:

كلنا ينتمي إلى أكثر من جماعة واحدة في نفس الوقت، ولا نتجنب أن نحمل عدة طبقات من البرمجة العقلية في داخلنا تعبّر عن قيم كل جماعة. نميل إلى أن نتصرّف كما يتوقع منّا الأعضاء الآخرون في كل جماعة. فيما يلي بعض الجماعات المعروفة جيّدًا التي نميل إلى أن نوزع أنفسنا عليها والتي يمكن أن يكون لها تأثير كبير في تصرّفاتنا:

- البلد، أو الولاية، أو المنطقة.
- الدين.
- النوع الاجتماعي (الجنس).
- العمر أو الجيل.
- العِرق أو التراث الثقافي.
- الطبقة الاجتماعية.

- مشجّعو فريق رياضي.
- نوع السيارة التي نقودها.
- أنواع الكتب أو الأفلام التي نفضّلها.
- الكتّاب أو الفنّانين المفضلين.
- أنواع التمرينات التي نستمتع بها.
- نوع الحاسوب الذي نستخدمه.
- نوع الخبرة العسكرية.
- المدارس الخاصة التي درسنا فيها.
- مواقع الاتصال الاجتماعي التي نستخدمها.

هل يمكنك أن تتصوّر كيف يتصرّف أعضاء كلٍّ من الجماعات المذكورة أعلاه؟ عندما تكون عضوًا في جماعة، من الصعب أن تشاهد السلوك النمطي الخاص بها. ولو أنه من السهل في كثير من الأحيان أن يلاحظه شخص من خارج الجماعة (مثلاً؛ قد يجد أوروبيون أن الأمريكيين يبالغون في اللطف وأنماط السلوك غير الرسمي؛ ومَن يستعملون الحاسوب الشخصي يصفون مَن يستعمل موقع Mac (خاص بمواد التجميل) بأنه يتوجه لمظاهر فنية أو أنه يتصنّع). تجد الثقافات الفرعية طرقًا تجعل أعضاءها يشعرون بأواصر التماسك مع بعضهم بعضا مع شيء من التحفظ نحو الغرباء.

نحدد عادة أيّ الثقافات الفرعية التي ننتمي إليها لها التأثير الأكبر في الطريقة التي نتصرّف بها، مع أنه يمكننا التحوّل عندما تتعارض قيم الثقافة الفرعية المفضلة لدينا بقيم ثقافة فرعية أخرى. (على سبيل المثال؛ أحد أفراد عصابة دراجات نارية والذي في نفس الوقت يواظب على الذهاب إلى الكنيسة كل يوم أحد، يرجح أن يكون تصرّفه عندما يكون وحده مع أحد راكبي الدراجات مختلفًا عن تصرفه عندما يكون مع رفاقه من المصلّين).

في المدارس، قد نجد ثقافات فرعية تعبّر عن مظاهر ثقافات فرعية قائمة — لأقسام أو مستويات صفية؛ أو لمعلمين قدامى يتجمعون في مسيرات لحماية ثقافة بائدة من ثقافة جديدة؛ أو لمعلمين يعدّون أيامهم المتبقية للتقاعد.

توجد أسباب كثيرة تدعو الثقافات لأن تتطوّر، وربما يهدر القادة أوقاتهم عبثًا عندما يحاولون وقفها عن التطوّر. لكن يمكنهم التفكير بأن يحاولوا التأثير في الناس بالانضمام إلى ثقافات فرعية تنضوي جيدًا ضمن سلوكات مفضلة أو استدعاء تأثير أكثر إيجابية في رؤية مرغوب فيها.

في بعض الأحيان تحتضن ثقافة فرعية الجوهر الحقيقي لرؤية القيادة للمدرسة. إذا وُجدت مثل هذه الجماعة أو أمكن العمل على إيجادها في المدرسة، عندئذ يحصل القادة على عالَم مصغّر لثقافة المدرسة الحريصة على تلبية مطالبها. بعض الثقافات الفرعية قد تعمل على اتخاذ قرارات حول مستقبل المدرسة مستقلة عن القيادة في المدرسة – قد تتمكّن هذه الجماعات من التأثير في الآخرين بالمدرسة.

> في بعض الأحيان تحتضن ثقافة فرعية الجوهر الحقيقي لرؤية القيادة للمدرسة.

وكما في ثقافات أكبر، فإن الثقافات الفرعية ليست بطبيعتها إيجابية أو سلبية. إنها في الحقيقة تعتمد فقط على ما إذا قررت أن تستخدم قواها للخير أم للشر. على الرغم من أنها قد لا تسهم في إضفاء روح الجماعة ضمن ثقافة الآباء، إلاّ أنها تمنح الأفراد المكافآت التي يحتاجونها حتى لا يتمكنوا من الحصول عليها من الثقافة الأكبر وحدها. (Kuh & Whitt, 1988)

تتشكل الثقافات الفرعية عندما تستجيب مجموعة فرعية لموقف بشكل مغاير للآخرين في المجموعة الأكبر. على سبيل المثال؛ في مدرسة قررت أن تتبنّى جدولة مجمعات، قد يتفق بعض المعلمين على معارضة الفكرة. (بعد فترة من الزمن، قد تجد المجموعة الفرعية نفسها في مأزق لمعارضتها أمورًا أخرى ذات صلة بفعاليات المدرسة – إلى الحد الذي سبق أن شكّل انتكاسًا لعدد قليل من المعلمين المعارضين قد يتطوّر الآن إلى حرب أهلية على نطاق واسع بين أعضاء الهيئة التدريسية إذا لم تتدخّل القيادة). في مثال آخر؛ توجد مجموعة من المعلمين

معجبة بتقانة حديثة قد تجازف بالمستجدات الناشئة، وفي النهاية، تقدم دعمًا مؤثرًا وتدريبًا قيّمًا للزملاء.

يمكن القول: إن كل ثقافة هي ثقافة فرعية من ثقافة أكبر. يرى "فان مآنن" و"بارلي" (Van Maanen and Barley, 1985) أن الثقافة الفرعية الحقيقية يجب أن تحقق المعايير التالية:

- تفاعل منتظم بين الأعضاء.
- وعي ذاتي في الجماعة.
- مشكلات مشتركة.
- فِعل مبني على فهم جمعي متميّز.

الأفعال في ثقافة فرعية متمكنة يمكن أن تتطوّر بمرور الوقت إلى معايير تختلف عن تلك في كِل من الثقافة الرئيسة والثقافات الفرعية الأخرى (Horowitz, 1987)، لكن يمكن أن تعود لتؤثر في الثقافة الأم.

في المدارس، الثقافة على مستوى المبنى (المدرسة) هي الثقافة الأم للثقافات الفرعية (الزُّمر) الموجودة. إذا اعتبرنا الأنماط الروتينية للسلوك في المجموعة الواحدة طبيعية، فالنشاطات المختلفة التي تقوم بها مجموعة فرعية أُخرى يمكن أن يكون حُكم الثقافة الأم عليها بأنها غير طبيعية (Morgan, 1986). مستشهَد به في: (Kuh & Whitt, 1988). على سبيل المثال؛ إذا كانت الثقافة الأم لا تحتفل بفعالية بنجاح طالب، يمكن للهيئة التدريسية أن تنظر باحتقار إلى الزملاء في أي ثقافة فرعية يحاولون القيام بمثل هذا.

في كل مدرسة، من المهم تعرّف الثقافة الفرعية التي يبدو أن لها نفوذًا أكبر. إذا اعترف قادة المدرسة بمثل هذه المجموعات الفرعية، يمكنهم استخدامها لإقناع الهيئة التدريسية الأكبر لتقبّل التغيرات في الطريقة التي تدار بها الأمور. لكن، إذا أغفل القادة هذه المجموعات، ينشأ احتمال أن يلجؤوا إلى الحيلة ويجاهروا بمعارضتهم لرؤية القيادة أمام زملائهم. إن المصالح المثلى للمدرسة تقضي بأن تتاح الفرصة لأفضل المعلمين في المدرسة –

أولئك الذين لديهم سجل حافل بالنجاحات الأكاديمية لطلبتهم – أن يلتقوا معًا ويقدموا نوعًا من القيادة غير الرسمية للمدرسة. وبغير ذلك، يمكن للقصص، والرموز، والأبطال، والطقوس في المدرسة أن تجازف بدعم شيء آخر ليس الغرض الأساس للمدرسة، أي تعلّم الطلبة.

> **في كل مدرسة، من المهم تعرّف الثقافة الفرعية التي يبدو أن لها نفوذًا أكبر.**

يرى "شاين" أن الثقافات الفرعية يمكن أن تطوِّر أساليب بديلة في التفكير – يطلق عليها أنظمة التعلّم المتوازية – التي يمكن أن تخفض القلق لدى الأعضاء عندما تدخل التغيرات تدريجيًّا إلى النظام الأكبر، مع ملاحظة أن "المحاولة والخطأ في النظام الموازي المؤقت يمكن أن تكوّن صمام الأمان النفسي الضروري" لحدوث التغير في جميع أنحاء المدرسة (p. 317). من هنا، فإن الطريقة المثلى لإحداث تغيير في الثقافة الأكبر للمدرسة تكون بتمكين ثقافة فرعية قوية. (طبعًا، إذا كانت الثقافة الفرعية المفعّلة مشكّلة من معلمين غير فاعلين، فإن الثقافة الأم قد تصبح عمليًّا أسوأ وليس أفضل حالًا).

تعطينا الثقافات الفرعية الخيار بأن نفعل (أو لا نفعل) ما هو صواب. الجماعات الأقرب منا إمّا أن تدعم أهدافًا إيجابية أو تُفَعِّل سلوكًا سلبيًّا. وكما يقول "جيم رون": " أنت تصبح معدّل خمسة أشخاص تقضي معظم وقتك معهم" (Rohn, n.d.).

الفصل الرابع

أيّ نوع من الثقافة تُريد؟

قد يكون من السهل، لكنّه مضلّل، أن تقارن ثقافة مدرسة بأخرى. هذه ليست مسابقة جمال، ولا يفضّل تقويم الثقافات باستخدام تحليلات معيارية. لا توجد "وصفة تناسب جميع الأحجام" للتحقق من الصفة الإيجابية لثقافة مدرسة – لا يوجد وضعان لهما نفس المزيج الخاص من الطلبة، والآباء، والمعلمين، والجهاز المساند، والموقع المكاني، والبيئة الاجتماعية – لكن هناك عناصر يمكن تعرّفها تشترك فيها معظم الثقافات الفعّالة.

أثناء تجوالك في الممرات التي تطل منها على غرف الصفوف، وتتوقف عند غرفة الطعام، وتراقب الطلبة يصلون إلى المدرسة ويغادرونها، فما أنماط السلوك التي تلاحظها ويبدو أنها تميّز هذه المشاهدات؟ ما الأنماط التي تتكرر وتجعل مدرستك متميّزة لا نظير لها؟ كيف يمكن لزائر للمدرسة أن يصف ما يشاهد؟ وكما ذكرنا في الفصل السابق، تعبر السلوكات اليومية عن إحساس بالسواء لدى أولئك الذين يعملون في المدرسة والذين يؤمّونها – إحساس مَن يعرّف بهم – وتوكيد بأن الأمور تسير على ما يرام. هذه الروتينات من أساليب الثقافة التي تطلب منك أن تتركها وحدها.

التحدّي الحقيقي أن نتمكّن من مشاهدة ما يحيط بنا من دون أن نتأثّر بمصافي الثقافة التي نتبنّاها طوال الوقت. هذه المصافي يمكن أن تجعلنا نجد مبررًا لكل شيء (سلبي) في المدرسة – طلبة يسيئون التصرف، معلمون محبطون، نفايات على الأرض. ثقافة المدرسة تُملي علينا الانطباع بأن مثل هذه الأحوال ليست فقط مقبولة ولكنها تعرِّفنا.

كيف يمكن لرؤيتك إلى المستقبل أن تساعدك في تغيير الثقافة

هل هناك جوانب مما تشاهد، وتسمع، وتحس في مدرستك ترغب في أن تغيّرها؟ أنماط السلوك ليست كلها متأصّلة ثقافيًّا. في الواقع، هناك بعضها يمكننا تغييره بمجرّد أن نطلب من الأفراد أن يتصرّفوا بطريقة مختلفة – وبخاصة إذا كانوا أنفسهم، وفي أعماقهم،

يرغبون في التغيّر. هناك أنماط سلوك أخرى متأصلة وعميقة الجذور في تقاليد الثقافة أو معاييرها. تصوّر نفسك تسير في أرجاء مدرستك بعد خمسة شهور، أو حتى خمسة سنين من الآن لتشاهد كيف يتصرّف الطلبة كلٌّ على هواه، والمعلمين وقد ضاقوا ذرعًا، وأوراق اتسخت بها القاعات. هل يمكنك أن تفكر أن في أي من هذه الأحوال كانت جزءًا من رؤية تأثّرت إلى حد كبير بثقافة المدرسة؟

الرؤية عن المستقبل ليست مجرّد تعبير عام عن إيجابية – بل عن القدرة على تصوّر حقيقة جديدة وفهم جميع المكوّنات الضرورية لتحقيقها والمحافظة عليها. معظم هذه المكوّنات أُناس: بشر لا يتصفون بالكمال ولهم تحيّزاتهم، وتفضيلاتهم، وعاداتهم، ومخاوفهم، وخرافاتهم، وأُسرهم، ومعتقداتهم، وأولويّاتهم، وقيمهم التي يمكن أن تعمل أو لا تعمل جميعها نحو الأفضل – لأن الثقافة، سواء سلبية أم إيجابية، أخبرتهم ما يعنيه مفهوم "الأفضل".

من المفيد معرفة مَن في مدرستك لديه رؤية عن مستقبل المدرسة. هناك دائما بعض الأشخاص الذين يملكون هذه الرؤية (كما أن هناك البعض الآخر المصممون على المحافظة على الوضع الراهن). في الواقع، هناك مَن يطبقون خططهم وانت تقرأ هنا.

أنواع الثقافات المدرسية:

لأغراضنا الخاصة، سنتناول في هذا الكتاب ستة أنواع عامة من الثقافات المدرسية. الأنواع الخمسة الأولى قدّمها "فولان" و"هارجريفز (Fullan and Hargreaves, 1996)، وقدّم السادس "ديل" و "كنَدي" (Deal and Kennedy, 1999):

١. تعاونية.

٢. مريحة – تعاونية.

٣. مصطنعة – جماعية.

٤. مقسمة.

٥. مجزّأة.

٦. سامّة.

هذه، طبعا، مجرّد فئات عامة – فالطبيعة المركّبة للثقافات المدرسية تعني أن هذه الأنواع من الفئات تأخذ بالضرورة صِيَغًا مبسطة.

الثقافة المدرسية، النوع الأول: الثقافة المدرسية التعاونية

هذه النرفانا (السعادة القصوى) النظرية للثقافات المدرسية – ثقافة تحتضن التعلّم للكبار والطلبة جميعهم. في ثقافة مدرسية تعاونية، يشارك المعلمون قيمًا تربوية متمكنة، يعملون معًا لاستقصاء فرص تطوير مهني، وهم ملتزمون لتحسين أدائهم. لديهم دافع حب استطلاع قوي فيما يتعلق بالتعليم والتعلّم. تنصب معظم جهودهم ومناقشاتهم على تحصيل الطلبة، ويقضون وقتًا في ملاحظة بعضهم بعضًا في تحليل ناقد لأساليب التدريس. قادة المدرسة في ثقافة تعاونية يرفضون تحدي ممارسات تدريسية غير فعالة، ولكنهم في الوقت ذاته يشجعون النمو الفردي للمعلمين. تؤيد البحوث ارتباطًا موجبًا لثقافة مدرسية تعاونية بتحصيل الطلبة (Gruenert, 2005). الحقيقة أن مصطلح "ثقافة تعاونية" صيغة مختصرة لجميع الأمور الجيدة التي يجب أن تقوم بها المدارس. المساعدة، والدعم، والثقة، والانفتاح، والتفكير الجمعي، والكفاءة الجمعية: كل هذه في قلب الثقافة التعاونية.

> "عندما نتحدث عن تحويل مدارس إلى مؤسسات أكثر تعاونا، فإن ما نعنيه حقيقةً أننا نريد تغيير طبيعة العلاقات أو أنماطها".

كما يقول "باوندر" (Pounder, 1998) "عندما نتحدث عن تحويل مدارس إلى مؤسسات أكثر تعاونًا، فإن ما نعنيه حقيقةً أننا نريد تغيير طبيعة العلاقات أو أنماطها" (p. 29). فالتعاون مع الزملاء يتيح لنا "الوصول إلى معرفة في آفاقها الواسعة، وإلى مصادر، وبدائل مبتكرة في العمل" (p. 90) – ويكشف لنا عن أي ضعف كامن في منهجيتنا. وكما هو الأمر في أيّ ثقافة، سيكون لثقافة تعاونية نصيبها من قضايا شؤون الموظفين، بالإضافة إلى مشكلات أُخرى يصعب عادة حلّها، مع ذلك يظل هناك الإطار الأمثل لتسويتها. ومهما كانت حدة المشكلات، فإن الثقافة بذاتها تساند أولئك الذين يحاولون اتخاذ أفضل القرارات. تسود في

الثقافة التعاونية روح الأسرة: على الرغم من أن الأفراد قد لا ينسجمون مع بعضهم بعضًا دائمًا، إلاّ أنهم يساند بعضهم بعضًا عندما يتعرضون للضغوط. الثقافة التعاونية ثقافة قوية معظم الناس فيها على خط واحد. يتطلب الأمر مصيبة كبرى حتى تحدث فيها شرخًا.

الثقافة المدرسية، النوع الثاني: مريحة – تعاونية

هذا نوع الثقافة الذي يعتقد كثير من المدارس أنه في حوزتها، قد يكونون على صواب تماما – فهو نوع شائع جدًّا. كانت المدارس دائمًا أماكن تهذيب؛ فهي الأماكن التي تعلّم فيها معظمنا كيف يتعايش وينسجم مع الآخرين. إننا مضطرون كطلبة أن نتقاسم المكان في مجموعات صغيرة مع أناس قد لا نتقبلهم أو نشاركهم بالشيء الكثير. عندما نستجيب على هذا النحو، نتعلم قيمة التعاون، والمجاملة، والالتزام. يتوقع المعلمون أن يكون الطلبة لطيفين مع بعضهم بعضًا، ويتوقع المديرون أن يتصرّف المعلمون بنفس الطريقة.

أن نكون لطيفين مع بعضنا بعضًا، عمومًا، فكرة جيدة، ولكنها قد تكبح ممارسة إعطاء تغذية راجعة على شكل نقد أو حتى طرح وجهة نظر أُخرى. يتردد كثير من المعلمين في التفوّه بمعارضتهم لبعضهم بعضًا خوفًا من أن يؤذوا مشاعر أحدهم. في الثقافة المدرسية المريحة، الانسجام مع الآخرين أكثر أهمية من التدريس الفعال.

المعلمون في ثقافة مدرسية تعاونية – مريحة لا يطرحون أسئلة جوهرية عن عملهم وكيف يحسّنونه، إذ ينحصر حديثهم على تبادل النصائح ولغو المهنة. في هذا النوع من الثقافة، ما هو مهم لجميع المعلمين أن يكونوا سعداء وراضين عن عملهم، ولكن – أيضًا– أن يتجنبوا التعمق في التفكير الذي يمكن أن يؤدي بهم إلى المستوى التالي عندما لا يكونون مشغولين (أبدًا).

أن نكون لطيفين مع بعضنا بعضاً، عموماً، فكرة جيدة، ولكنها قد تكبح ممارسة إعطاء تغذية راجعة على شكل نقد أو حتى طرح وجهة نظر أُخرى.

في ثقافة مدرسية تعاونية – مريحة، يكون المعلمون، عمومًا، على وعي بما يقوم به زملاؤهم في صفوفهم، وأحيانًا يزورون بعضهم بعضًا لمناقشة نجاحاتهم، لكن المناقشات حول طلبة فضوليين لا تتعمق كثيرًا حتى لا تنكشف جوانب الضعف عند معلّم. على الرغم من أن المعلمين يتبادلون الرأي حول أفضل الطرق لمساعدة طلبة في وضع حرج، إلاّ أنهم يتناولونها بحذر خوفًا من توجيه اتهام لأساليب زملائهم. الشّعار في ثقافة مدرسة تعاونية – مريحة يمكن أن يكون: "إننا جميعا نقاتل في نفس الجبهة، ولذلك نحتاج إلى أن نكون متعاضدين".

الثقافة المدرسية التعاونية – المريحة لا يكون فيها تعاون حقيقي إذا كان المعلمون في حالة ارتياح لدرجة أنهم لا يرغبون في أن يحسّنوا فيما يقومون به من عمل – وهذا ما يُطلق عليه "دويك" (Dweck, 2007) منظومة عقلية ثابتة. قد لا يرغب المعلمون في عمل أي شيء مختلف حتى يتجنبوا التفريط بالثناء مستقبلاً. وقد يكون هذا النموذج في مدارس تتميّز بمستوى إنجاز متقدم في تخوّفها من المجازفة بحصول هبوط في تحصيل الطلبة. في ثقافة مدرسية مريحة، المكافآت الخارجية تعزز الدافعية الداخلية. يبدأ المعلمون يبحثون عن أسباب أخرى ليست من نوع الواجبات الأخلاقية للمحافظة على العمل الجاد (Sergiovanni, 1990). فالشعلة الداخلية التي تتأجج في معلمي السنة الأولى يجب إشعالها ثانيةً حتى تتحرر المدرسة من روتينها المريح. هذا الجهد يحتاج إلى أن يتولاّه المدير وأن تكافئه الثقافة. في نفس الوقت الذي يكون فيه "الجيّد" عدوًّا "للعظمة" (Collins, 2001)، يكون "المريح" عدوًا "للتعاون الحقيقي".

الثقافة المدرسية، النوع الثالث: مبتكرة – جماعيّة

لِنَكُن صريحين: عندما يحاول أيّ قائد أن يشكّل ثقافة جديدة في مدرسته فسيحتاج إلى أن يُدخل سياسات أو إستراتيجيات تبدو وكأنها تفرض على المعلمين قسرًا أو تجعلهم يذعنون في إطار السيطرة على دقائق الأمور. لا يمكن لثقافات مدرسية أن تتحسّن من دون قيادة هادفة؛ يمكنها أن تتحسّن فقط في حماية نفسها. عندما يصبح مدير مدرسة واعيًا أن ثقافة مدرسته لا تدعم التعلّم كما يفترض أن يكون، فمهما حاول من تغييرات فسوف يأخذها بعضهم على أنها تهديد لنظام معتقداتهم ولهوية المدرسة بالذات.

في ثقافة مدرسية مبتكرة– جماعية، تقرر القيادة كيف يفترض أن يتصرّف أعضاء الهيئة التدريسية. كثيرًا ما يحاول المديرون تسريع عملية تحسين المدرسة بفرض التعاون والتحكّم في المواقف التي تغذيها. وعندما تصبح تصرفات المعلمين أكثر انتظامًا، تتقلص معها استقلاليتهم. على الرغم من أن الغاية من الثقافة المدرسية المبتكرة – الجماعية أن تدعم أساليب وتقانات جديدة في التدريس، إلاّ أن الشعور العام أنها سطحية، وفي الواقع تعمل على خفض دافعية المعلمين للتعاون مع أية تغيرات. مثل هذه الثقافة يمكن في البداية أن تثبط روح الجماعة بفرض علاقات بين المعلمين قسرًا بينما قد لا يتعاونون بغير ذلك. سوف تتوقع القيادة من المعلمين أن يجتمعوا ويناقشوا مدى التقدم في تحصيل الطلبة، وبعد ذلك يقدمون تقريرًا حتى يثبتوا أنهم نفذوا المطلوب.

> عندما يحاول أيّ قائد أن يشكّل ثقافة جديدة في مدرسته فسيحتاج أن يُدخل سياسات أو إستراتيجيات تبدو وكأنها تفرض على المعلمين قسرًا، أو تجعلهم يذعنون في إطار السيطرة على دقائق الأمور.

على الرغم من أن بعض الابتكار ضروري لتطوير ثقافة تعاونية حقيقية، إلاّ أن معرفة متى تتراجع وتدع البذور تنبت يمكن أن يكون باعثًا للتحدّي. التغيّر الثقافي بطيء؛ يحتاج الناس وقتًا للمعالجة والتمعّن بما هو جديد وللحصول على الشعور بالاستحواذ – فالقفز السريع إلى مقعد السائق يمكن أن يجعل ناقل الحركة يفقد سيطرته على حركة السيارة. حتى تروِّج لرؤية جديدة، يفضّل أن تنتظر معلمين يحظون بالاحترام أن يتبنّوها ويعبروا عنها بكلماتهم الخاصة. المعلمون أكثر ميلاً أن يحاكي بعضهم بعضًا من أن يمتثلوا لما يقوله المدير. على الرغم من أنه قد يكون أمرًا محبطًا أن تبتكر مواقف مصممة لبناء ثقافة جديدة ثم تلاحظ أن فترة تمضي من دون حدوث تغيّر؛ تذكّر أن الثقافة تكمن في عقول الناس، فالتوقع بتحوّل فوري في المنظومة العقلية ليس واقعيًّا.

الثقافة المدرسية، النوع الرابع: مقسّمة

إذا كانت الثقافة المجزّأة تشجّع التنافس بين الأفراد، فالثقافة المقسمة تشجع التنافس بين مجموعات صغيرة. في هذا النوع من الثقافة، يحدث التعاون فقط ضمن زمر يتشابه أعضاء كل منها في تفكيرهم. عندما تهيِّء الثقافة الأم المعلمين ليتنافسوا كلٌّ منهم ضد الآخر، تبدأ الثقافات الفرعية تكتسب قوتها لأسباب باطلة. فالمعلمون الذين يشعرون بالحاجة إلى المنافسة على مراكز، أو موارد، أو مناطق نفوذ قد يستقطبون معلمين آخرين ليلتحقوا بهم في زمرة. إذا ظهر تعارض بين ما يطلبه المدير وما يقوله أعضاء الزمرة مجتمعين، فالمرجح أن الزمرة ستفوز.

في الاجتماعات يجلس أعضاء الثقافة الفرعية معًا، يتهامسون، ويتمازحون، ويعاضد بعضهم بعضًا. يعملون على مساندة بعضهم بعضًا عندما توجد القيادة حالة توتر باستخدام عملية صنع القرار على أساس تحزبي. المجموعات الأقوى تعرف أن لديها القدرة على التعصّب ضد المجموعات الأضعف للتحكّم في تصرفاتها. بذلك، يجازف أعضاء الهيئة التدريسية في الثقافة المدرسية المقسّمة بالانقسام ليتولّى الزعامة أقوى الزمر القائمة.

الثقافة المدرسية، النوع الخامس: المجَزَّأة

في هذا النوع من الثقافة، يعمل كل فرد ما يحلو له. لا يبدو الوضع دراماتيكيًّا لأن الغالبية بكل بساطة لا يكترث الواحد منهم بما يفعله الآخرون. أعضاء الهيئة يشكلون جماعة وقد يشاركون في مزاح أحيانًا، ولكن في معظم الأوقات لكل فرد منطقته الخاصة ويريدها على هذا النحو. تبدو الاجتماعات طقوسًا لا معنى لها، يكون معظم المعلمين فيها يراقبون الساعة ليتمكنوا من العودة إلى صوامعهم. تظل أبواب غرف الصفوف مغلقة – حرفيًا ومجازيًّا. يمكن أن يعزو المعلمون الناجحون فاعليتهم، تحديدًا، إلى الاستقلالية التي وفّرتها الإدارة لهم.

المدرسة ذات الثقافة المجزّأة لا تولّد إحساسا بأن شيئًا ما خطأ. يبدو المعلمون ودودين مع بعضهم بعضًا في قاعات المدرسة؛ وقد يلتقي بعضهم معًا على وجبة غداء. المشكلة في هذا

النوع من الثقافة الافتقار إلى التفاعل المهني بين المعلمين، وبخاصة ما يتعلّق بأفضل الممارسات التدريسية أو ما يتعلق بتحصيل الطلبة.

هناك أسباب كثيرة يمكن أن تجعل ثقافة مدرسة مجزأة. في عصر المساءلة الحالي، يسهل على المعلمين أن يعملوا باستقلالية. العوائد المستحقة للمعلمين لا تشجعهم على أن يشاركوا الآخرين أسرارهم المهنية. يصبح التدريس عملية منافسة – إذا كان المعلمون يتنافسون، فالمرجح أن يجعلوا طلبتهم يتنافسون أيضًا. في ثقافة مجزّأة، يسير تعليم الطلبة وفق قاعدة "كلّ إنسان يعمل لنفسه".

في ثقافة مجزّأة، يسير تعليم الطلبة وفق قاعدة "كلّ إنسان يعمل لنفسه".

يميل المعلمون في ثقافة مدرسية مجزّأة إلى اللجوء إلى شيء من الانعزال عن تدخّل المجتمع المحلي أو الإدارة المركزية. لو أن أعضاء الهيئة تمكنّوا من بناء خندق حول المدرسة، لما ترددوا، وكذلك حول كل غرفة صف. مثل هذه الثقافة تعزز الفردية على حساب التعاون والدعم الخارجي. في نهاية الأمر، يمكن أن يكون التعاون سيفًا ذا حدّيْن: كما يقول "باوندر" (Pounder, 1998)، "المدارس التي تتعاون مع المؤسسات التجارية والشركات المحلية تجد نفسها معتمدة عليها، ومعرّضة لِمراقبتها. فالموارد المالية أو غيرها من الموارد التي تتلقاها المدارس من هذه المؤسسات التجارية يمكن أن تفرض التزامات على المدارس يجدها الإداريون والمعلمون غير مقبولة، ومع ذلك فإن تجنّب مثل هذا الدعم من أفراد لهم مكانتهم في المجتمع يمكن أن يثير خلافات في المستقبل".

تكون حياة مدير المدرسة سهلة إذا لم يفتح باب غرفة صف إطلاقًا. بما أن الثقافة المجزّأة تُبعد الأيدي الدخيلة بهذه الطريقة، فهي تجتذب المعلمين الذين يخشون المديرين الذين ينقبون في التفاصيل. إذا كان أداء طلبتك جيدًا، فسيتركك الإداريون وحدك؛ فإذا واجهتك مشكلة فمنوط بك أن تجد لها حلاً. يُنظر إلى طلب المساعدة باعتباره مؤشّر ضعف؛

أما تلبية المساعدة فيعتبر مؤشر غطرسة. في ثقافة مدرسية مجزّأة، بما أن المعلمين يكونون عادةً غير واعين لما يقوم به زملاؤهم، فلا يشعرون بأي تهديد جرّاء نجاح جميع طلبة المدرسة.

الاعتماد المتبادل في ثقافة تعاونية يمكن أن يعتبر عدوانًا لدى معلمين في ثقافة مجزّأة، وبخاصة عندما "يتكرر حدوثه على حساب المعقول مهنيا (Pounder, 1998). معظم المعلمين في ثقافة مجزّأة يستعملون ما يرونه معقولاً مهنيًا من دون الحاجة الماسة إلى إثبات. فإقحام ثقافة تعاونية قسرًا على هؤلاء المعلمين يمكن أن يُنظر إليه كنوع من السماح لآخرين بالتطفّل على المعقول مهنيًا.

في ثقافة مجزّأة، لا شيء جديد يُؤخذ بشكل جاد لأن أعضاء الهيئة التدريسية قانعون بالوضع الراهن، على الرغم من أنهم قد يناقشون إستراتيجيات تدريس جديدة وقد يعمد بعضهم إلى تجريبها. القادة في هذه المدارس قلّما يتوافرون، فإذا توافروا فليسوا أكثر من وجه مبتسم بدلاً من أن يكونوا مرجعًا تربويًّا. بعض المعلمين قد ينظرون إلى طلب المساعدة من المدير على أنه الخطوة الأولى في إيجاد مبرر ينتهي بهم إلى إنهاء خدماتهم.

في ثقافةٍ مجزّأة، لا شيء جديد يؤخذ بشكل جاد، لأن أعضاء الهيئة التدريسية قانعون بالوضع الرّاهن.

الثقافة المدرسية، النوع السادس: السامّة

إذا كانت الثقافة التعاونية هي ما يجب أن تسعى إليه كل المدارس، فإن الثقافة السامّة هي ما يجب أن تتجنّبه مهما كان الثمن.

فكّر في مدرسة فيها معلمون لا يعملون أكثر من أن يغفوا على مكاتبهم، ويوزعوا أوراق عمل على طلبتهم، ويذلّوا طلبتهم علنًا، ويستغيبون زملائهم. يحتاج الأمر فقط إلى عدد قليل من المعلمين السلبيين في ثقافة حتى تصبح ثقافة سامّة. لسوء الحظ، بسبب النفوذ الذي تسيطر به أيّ ثقافة على مدركات أعضائها، يصبح من الصعب على المعلمين أن يلاحظوا ما آلت إليه مدرستهم من اختلال وظيفي.

في ثقافة سامّة، ليس مستبعدًا على معلمين أن يركّزوا اهتمامهم على جوانب سلبية في أعمال المدرسة والعاملين فيها وأن يستخدموا ما يشاهدون من عيوب كمبررات لضعف الأداء. يمكن لمجرد وجود القليل من القضايا الثانوية أن يوفر للمعلمين المبرر لتوقعات متدنية من طلبتهم. والأكثر من ذلك أن هذا النوع من المواقف لا يُشعر المعلم بسلبيته بشكل خاص، ولكنه ضروريّ فيما تواجهه المدرسة من مشكلات. بالإضافة إلى ذلك، يعمل كآلية تعاضد بين المعلمين.

قد لا تبدو الثقافة السّامّة لأوّل وهلة واضحة للزوّار لأن واحدة من سِماتها المميّزة قدرة الهيئة على إخفاء معتقداتهم.

المدرسة ذات الثقافة السامة ليست بالضرورة مكانًا تعيسًا. يمكن أن يكون أعضاء الهيئة راضين عن أدائهم ويعبرون عن ذلك باعتزاز. ويمكن أن يكون هؤلاء واثقين جدًّا بأنفسهم. في الحقيقة، هؤلاء في بعض الأحيان هم الأعلى صوتًا عندما يتحدثون، وهم الأكثر مهنيةً في لباسهم، وصفوفهم الأكثر ترتيبًا ونظافة. لكن عندما يتعاون معلمون في ثقافة سامة لا يكون هدفهم مسايرًا لهدف تنمية تحصيل الطلبة. بدلاً من ذلك، يتوجه هدفهم، بكل بساطة، نحو حماية ما له تقدير خاص عندهم: أي أنفسهم. قد لا تبدو الثقافة السامّة لأوّل وهلة واضحة للزوار لأن واحدة من سماتها المميّزة قدرة الهيئة على إخفاء معتقداتهم. أيّ جولة مع مرشد لمدرسة ذات ثقافة سامّة قد لا تكشف كثيرًا عمّا يجري في المدرسة خلف الستائر. إذا حدث أن كشف زائر غريب عن شيء سام في المدرسة، يستطيع المعلمون عادة توضيح مبرراته — "على الرغم من أن سلوك المعلمين قد يبدو فظًّا، فإننا نعتبر مواقفهم المتشددة أساسية للخدمات التي نقدّمها". في تقدير معلمي مدرسة ذات ثقافة سامّة، الزائر الغريب لا يدرك متطلبات العمل في المدرسة عندما نأخذ في الاعتبار نوعية الطلبة الذين يفترض التعامل معهم والافتقار إلى ما يتلقّون من دعم.

لا يشترك جميع المعلمين في مدرسة ذات ثقافة سامّة بعقلية سامّة، لكن نسبة كبيرة منهم يشتركون في تلك العقلية. المعلّم الجديد الذي يسعى للتكيّف في جو المدرسة، والمعلم المحبط المفتقر لدعم الإدارة، والمعلم الذي يعدّ أيامه لحلول سن التقاعد، كلٌ من هؤلاء يمكنه أن يتجاهل عن قصد الثقافة السامّة. في بعض المدارس، تدقق الهيئة كثيرًا عند أي جهد يحاول فيه معلمون تحسين أداء الطلبة – فما هو مفيد للطلبة يأخذ مكانة متأخرة بالنسبة لما هو مفيد للمعلمين. يمكن للثقافة السامّة أن تبدأ كثقافة فرعية مشكّلة من عدد قليل من المعلمين السلبيين وتتطوّر مع الزمن إلى قوة قرار متنفذة.

يمكن أن تعمل الثقافة السامّة كتوقع محقق لذاته. عندما يكون من أولويّات المعلمين أن الرغبة في البقاء تطغى على جهود التحسين، فمن شأن ذلك أن يخفض تقديرهم للطلبة. وقد يتصرّف بعضهم عمدًا بطريقة تجعل الطلبة يتجنبونهم، من أمثلة ذلك استخدام السخرية، والتهكّم، والتحقير في غرفة الصف. ولو أن تحصيل عدد قليل من الطلبة كان أفضل مما هو متوقّع في هذا النوع من الثقافة، فسيتم استغلالهم كأمثلة تدعم نظام معتقدات يكرّس تصرّفات المعلمين السامة. المعلمون في ثقافة سامّة سوف يجدون دائمًا مَن يُجلِّهم في غرفة الصف وفي المجتمع المحلي.

المعلمون والطلبة الذين لم يسبق لهم أن خَبَروا ثقافة أكثر إيجابيّة سيغلب على تفكيرهم أن الثقافة السامّة هي الثقافة الطبيعية. في تصوّرهم، هذا هو ما يفترض أن تعنيه المدرسة؛ إذا أراد الطلبة أن ينجحوا، فعليهم أن يحتضنوا نفس القيَم السلبية التي يحتضنها المعلمون. والآباء الذين نشأوا في ثقافة مدرسية سامة سيمجّدونها ويدفعوا أبناءهم لتقبلها. في تصوّر هؤلاء الناس، أيّ إنسان يحاول تغيير ثقافة المدرسة لا يكون متفهمًا لما هو الأفضل لطلبتها. في بعض المدارس والمجتمعات المحلية، يكاد يبلغ وسام افتخار أن تأخذ صفًّا مع معلّمه السلبي على نحو خاص – كما في افتتاح جمعية إخاء أو كما في تقليد تحدّر عبر الأجيال.

الثقافة المدرسية السامّة تهدر طاقة في منع أي تغيّر. الإخفاقات السابقة تطفو دومًا على السطح كدليل على أن مقاومة التغيّر مؤشر للقوّة، والثقة، والكفاءة. يمكن للإداريين أن

يحافظوا على السمّية بالمحافظة على خط اتصال ينقل تعليمات باتجاه واحد. تصبح هذه الثقافة أكثر قوةً وتجانسًا بمرور الوقت ومع تسرّب المعلمين الجيدين إلى بيئات أكثر إيجابيةً. تسود مشاعر اليأس والتشاؤم لدى أولئك الذين يمكثون ويطمحون إلى التحسّن. طقوس الاحتفال بالطلبة الناجحين تبدو متكلّفة وتصبح نقطة خلاف وسخرية. يعيش المعلمون في انتظار نهاية الأسبوع ويعدون الأيام حتى تحلّ عطل الأعياد التالية لأنهم يفضلون أن يكونوا في أي مكان آخر بدلاً من البقاء في المدرسة لمساعدة الطلبة.

الثقافة المدرسية السامّة تهدر طاقة في منع أيّ تغيّر.

في ثقافة مدرسية سامّة، المعلمون السلبيّون غير الفاعلين يُنظر إليهم كأبطال من قِبَل زملاء لهم نفس العقلية، وذلك عندما يلومون آباء الطلبة أو الإدارة لحالات فشلهم. وإذ يتكلمون بنفس اللغة ويبررون شكاوى غيرهم من المعلمين، يمكن أن يصبحوا أناسًا متنفذين جدًا، يسيّرون كتائبهم لمواجهة الأعداء – يعدونها في هذه الحالة مسؤوليتهم الشخصية. تجنّب المسؤولية هو أحد الأسباب التي تجعل كثير من المعلمين غير الفاعلين يخجلون من النمو المهني وحتى من الأوساط الاجتماعية: لا يريدون أن يشاهدوا دليل نجاح في مكان آخر، لأن حججهم عندئذ قد تبطل.

* * *

الاحتمالات أن مدرستك تأخذ بواحد أو أكثر من أنواع الثقافات المدرسية التي تمَّ بحثها في هذا الفصل، ولو أن واحدًا من هذه الأنواع ترجح غلبته. وبينما كنتَ تقرأ، كُنّا نأمل أن تكون التقطتِ تصورًا لبعض الجوانب في مدرستك وبدأت التفكير في إستراتيجيات لتشكيل ثقافة جديدة ومحسّنة في مدرستك. ماذا يمكن أن يكون مؤشرا على أن الأمور حقيقةً تتغيّر؟ متى يحين الوقت لتسليط الضغوط؟ وكم من الضغوط نحتاج أن نُفَعِّل؟ ماذا يمكن أن تكون مظاهر التغيّر في مدرستك؟

الفصل الخامس

ما نوع الثقافة لديك، في مدرستك؟

إن معرفتك لنوع الثقافة المدرسية التي لديك ستساعدك في التخطيط للثقافة التي تريد. واحدة من الطرق التي تتعرّف بها أكثر على ثقافة مدرستك تكون بإكمال "استقصاء تصنيف أنواع الثقافة" الذي طوّره "جرونِرْت" و "فلانتاين" (Gruenert & Valentine, 2006) (أُنظر الشكل رقم ٥–١). هذا الاستقصاء يشغلك بالتفاصيل الدقيقة لثقافة مدرستك ويتطلّب منك أن تحدد إلى أي درجة تلاحظ وتشارك في نماذج سلوك معيّنة. لا يطلب منك الاستقصاء إصدار أحكام على ثقافة مدرستك، لكنه، ببساطة، يمكّنك من جرد العمليات في مدرستك. كما أنه لا يوفر لك نتائج نهائية – فهو مصمم كمنطلق للمناقشة وحافظ يستخدمه القادة في محاولتهم الكشف عن نوع الثقافة القائمة واستبصار ما ستكون عليه مظاهر الثقافة التي يريدونها.

اثنا عشر جانبًا للثقافة المدرسية:

العمود الأوّل في الشكل رقم (٥–١) يعرض الجوانب الأساسية في ثقافة مدرسة. بمراجعة وتقويم صادق للدرجة التي يتحقق فيها وجود كل جانب في مدرستك، تستطيع الحصول على فكرة عن نوع الثقافة في مدرستك. فيما يلي استعراض موجز لكل جانب، متبوعًا بأسئلة تؤخذ بالاعتبار عند تقويم كل جانب.

تحصيل الطلبة

يتحدّث جميع المعلمين عن كم يحقق طلبتهم من مستويات الأداء في صفوفهم. بعض هؤلاء يميلون للتفصيل، بإعطاء معلومات عن كل شيء يفعله طلبتهم؛ آخرون قد يكتفون بالقول: إن طلبتهم في وضع مقبول ويتوقفون. في مدرستك، إلى أي درجة يهتم المعلمون بمناقشة تحصيل الطلبة؟ هل تتحدّى هذه المناقشات المعلمين ليتمعّنوا في ممارساتهم وربما يعيدون تقويمها؟

الوعي الجماعي

من المهم أن تعرف كم من المعلمين في مدرستك يعتقدون أنه يمكنهم أن يتعلموا من زملائهم – ليس فقط بالتحدث معهم، ولكن – أيضًا– بمراقبة حقيقية لبعضهم بعضًا وهم يدرّسون. كثيرًا ما يشكو المعلمون من أنهم يجدون صعوبة في توفير الوقت اللازم لتحديد مواعيد زيارات صفية، ولو أمكنهم ذلك، فإن المشاهدات الصفية لا تقدم لهم معلومات ذات فائدة تذكر. إذا كانت ثقافة المدرسة تشجع المعلمين على الاقتناع بأنهم يحسّنون ممارساتهم التدريسية بمشاهدة زملائهم أثناء تدريسهم، فإننا على ثقة بأن المعلمين سيجدون الوقت اللازم للقيام بذلك. في مدرستك، كم من الوقت يستثمر المعلمون بمشاهدة بعضهم بعضًا لغرض تحسين ممارساتهم التدريسية.

الشكل رقم (٥-١): استقصاء تصنيف الثقافات المدرسية

	سامة	مجزأة	مقسمة	مبتكرة - جماعية	مريحة - تعاونية	تعاونية
تحصيل الطلبة	- يعتقد كثير من المعلمين أن فشل الطالب يرجع لخطأ في الطالب.	- المعلمون عادةً لا يناقشون قضايا تتعلق بتحصيل الطالبة.	- معظم نقاشات المعلمين حول تحصيل الطلبة تنحصر في أقسام أو زمر أو صداقات حميمة.	- يتوافر للمعلمين الوقت لمناقشة تحصيل الطلبة ويتوقع أن يستخدموه لهذا الغرض.	- يتوافر للمعلمين الوقت لمناقشة تحصيل الطلبة لكنهم يقضون معظمه في نصح بعضهم بعضا.	- يتوافر للمعلمين الوقت لمناقشة تحصيل الطلبة ويقضون هذا الوقت في تحليل ناقد لممارساتهم.
الوعي الجماعي	- كثير من المعلمين لا تهمهم فاعلية المعلمين الآخرين.	- معظم المعلمين غير واعين لما يعلّمه المعلمون الآخرون.	- معظم المعلمين واعون فقط لما يعلّمه أصدقاؤهم في المدرسة.	- يتوقع قادة المدرسة من المعلمين أن يعرفوا ما يعلّمه زملاؤهم.	- المعلمون أحيانًا يلاحظون ويناقشون ما يعلّمه زملاؤهم .	- ينتهز المعلمون الفرص لملاحظة ومناقشة ما يعلّمه المعلمون الآخرون.
قيم مشتركة	- القيم التي يشترك فيها كثير من المعلمين لا تلائم حاجات الطلبة.	- لا يوجد كثير من التوافق بين المعلمين حول قيم تربوية.	- توجد مجموعات صغيرة من المعلمين يشتركون بقيم تربوية .	- قادة المدرسة يزودون المعلمين بقائمة لقيم المدرسة.	- المعلمون عمومًا يتفقون على قيم تربوية.	- المعلمون يتفقون بقوة على قيم تربوية.

(تابع) الشكل رقم (٥-١): استقصاء تصنيف الثقافات المدرسية

	سامة	مجزأة	مقسمة	مبتكرة - جماعية	مريحة - تعاونية	تعاونية
تحصيل الطلبة	- تُتخذ القرارات بسهولة لأن كثيرًا من المعلمين لا يهمهم ما يحدث.	- المعلمون عادة لا يهتمون باتخاذ قرارات تتعلق بالطلبة.	- توجد مجموعات صغيرة من المعلمين يحاولون التحكم في جميع القرارات المتعلقة بالطلبة.	- يتوقع قادة المدرسة من المعلمين المشاركة في جميع القرارات المتعلقة بالطلبة.	- المعلمون أحيانًا يبدون اهتمامًا بقرارات اتُخذت تتعلق بالطلبة.	- يتوقع من المعلمين أن يشاركوا بقرارات تتعلق بالطلبة.
المجازفة	- كثير من المعلمين يحمون أساليبهم في التدريس من "المستجدات".	- معظم المعلمين عادة لا يجرّبون أفكارًا جديدة.	- المستجدات عادة يبادَر بها في صف واحد أو في قسم واحد.	- يوصي قادة المدرسة بأن يجرب المعلمون أفكارًا جديدة.	- يوَد المعلمون أحيانًا أن يجربوا أفكارا جديدة.	- المعلمون دائمًا يبحثون عن أفكار جديدة.
الثقة	- يتحدث المعلمون بغياب زملائهم بقفاهم.	- الثقة بين المعلمين لا تعتبر ضرورية.	- هناك معلمون يثقون فقط بزملاء معيّنين.	- يوضع المعلمون في مواقف تتطلّب منهم أن يثقوا ببعضهم بعضًا.	- الثقة بين المعلمين مفترضة وليست قضية أساسية.	- يوجد اعتماد متبادل بدرجة قوية بين المعلمين.
الانفتاح	- المعلمون الملتزمون للطلبة وللتعلّم معرّضون للنقد.	- المعلمون عادة لا يهتمون باقتراحات يطرحها آخرون حول التدريس.	- المعلمون عادة يحتفظون بآرائهم حول التدريس بين أصدقائهم.	- يتوقع من المعلمين أن يشاركوا في مناقشات حول التدريس الفعال في الاجتماعات.	- المعلمون أحيانًا منفتحون لإعطاء أو تلقّي نصائح حول التدريس.	- المعلمون مهتمون جدًا في آراء زملائهم حول التدريس.

(تابع) الشكل رقم (٥-١): استقصاء تصنيف الثقافات المدرسية

	سامة	مجزأة	مقسمة	مبتكرة - جماعية	مريحة - تعاونية	تعاونية
العلاقات مع الآباء	– كثير من المعلمين يتجنبون الآباء ما أمكن ذلك.	– يفضل المعلمون أن لا يتلقوا ملاحظات الآباء عن الممارسات التدريسية.	– هناك زُمر من المعلمين يتصوّر الآباء أنهم متفوّقون على الآخرين.	– يطلب قادة المدرسة من المعلمين أن يكونوا على اتصال دائم مع الآباء.	– معظم المعلمين يرتاحون عندما يريد الآباء المشاركة في الممارسات التدريسية.	– يصر المعلمون على مشاركة الآباء في التدريس الصفي.
القيادة	– يُنظر إلى قادة المدرسة كعقبات للنمو والتطوّر.	– قادة المدرسة لا يظهرون كثيراً في المدرسة.	– تتكرر زيارات قادة المدرسة ومديريهم لنفس المعلمين.	– يراقب القادة مدى تعاون المعلمين.	– يشجع قادة المدرسة المعلمين أن ينصح بعضهم بعضا بدون المغالاة في النقد.	– يناهض قادة المدرسة التدريس غير الفعال ويشجعون المعلمين على ذلك.
التواصل	– يبدو أن سياسات المدرسة تكبح قدرات المعلمين في مناقشة تحصيل الطلبة.	– لا يعتبر التواصل بين المعلمين مهماً.	– يصعب إجراء حوار منتج مع مجموعات معينة من المعلمين.	– يحكم عملية التواصل التفويض من أعلى إلى أسفل.	– تتغلغل في المدرسة مناقشات دافئة وغائمة.	– يمكن لأي معلم أن يتحدث لأي معلم آخر عن الممارسات التدريسية.

(تابع) الشكل رقم (٥-١): استقصاء تصنيف الثقافات المدرسية

	سامة	مجزأة	مقسمة	مبتكرة - جماعية	مريحة - تعاونية	تعاونية
تكوين علاقات اجتماعية	- المعلمون الجدد يتم تلقينهم بسرعة من قِبل أعضاء الهيئة السلبيين.	- يتعلّم المعلمون بسرعة أن شعار المدرسة: "كل إنسان يعمل لنفسه".	- المعلمون الجدد يعطوْن تسميات شكلية ثم يصنفون حسب التحاقهم بزمر المعلمين.	- هناك اجتماعات الزامية كثيرة يجب أن يحضرها المعلمون الجدد.	- يُشجّع المعلمون الجدد على مشاركة خبراتهم مع أعضاء الهيئة الآخرين.	- جميع المعلمين يتحملون بعض المسؤولية بمساعدة المعلمين الجدد على التكيُّف.
تاريخ المؤسسة	- ما أسرع ما يتبنّى المعلمون قصصاً سلبية عن المدرسة.	- اعتبار "المعلمين الذين يطلبون المساعدة" مؤشر ضعف مهني.	- بعض الصفوف، أو الفرق، أو الأقسام تعتبر نجاحاتها مستقلة عن المدرسة ككل.	- يتحكّم قادة المدرسة بقوة بكثير مما يجري في المدرسة.	- معروف عن المدرسة احتفالاتها الدائمة.	- يوجد فهم أن معتمد تحسين المدرسة عمل متواصل.
المجموع	العمود (أ)	العمود (ب)	العمود (ج)	العمود (د)	العمود (هـ)	العمود (د)

القِيَم المشتركة

يحتاج قادة المدرسة أن يعرفوا كم قوّة ثقافة مدرستهم. عندما يكون جميع معلّمي مدرسة متفقين على القيم التربوية لمدرستهم، فلن يتمكّنوا من إخفاء أفعالهم لأن الثقافة ذاتها، ممثلة في أقرانهم، ستعتبرهم مسؤولين. في هذا الوضع، لا يكون لأيّ أداة تقويم أو تهديد إداري نفس الوزن الذي تعبّر عنه آراء الزملاء. في مدرستك، لأي درجة يكون المعلمون على خط واحد في قيمهم التربوية؟

صناعة القرار

هذا العنصر يمسّ فكرة الدافعية الذاتية. نعتقد أنه عندما يشعر المعلمون أنهم يقدمون مساهمة مهنية لمدرستهم، يكونون أكثر رِضىً عن عملهم وأكثر إنجازًا مما يمكن أن يتحقق بأيّ ميزة أخرى. يتوقّع المعلمون في ثقافة مدرسية فعالة أن يشاركوا في معظم القرارات المتعلقة بتحصيل الطلبة. في مدرستك، إلى أي درجة يقدّر المعلمون فرص المشاركة في صناعة قرارات لها أثرها في تحصيل الطلبة؟

> عندما يشعر المعلمون أنهم يقدمون مساهمة مهنية لمدرستهم، يكونون أكثر رضىً عن عملهم وأكثر إنجازا مما يمكن أن يتحقق بأيّ ميزة أخرى.

المجازفة

ينشغل بعض المعلمين في مشاريع بحث إجرائي مصغّر عندما يسعون إلى تحسين أدائهم المهني؛ بينما يعتقد آخرون أنهم تعلّموا كل ما يحتاجون إلى أن يعرفوه عن التدريس لكونهم مرّوا أنفسهم من خلال نظام الروضة —حتى— الصف الثاني عشر. نعتقد أن الثقافات المدرسية الفعالة تشجّع إجراء تجارب في التدريس ومشاركة المعلمين في نتائجها، سواء في اجتماعات الهيئة التدريسية أو في مواقف السيارات. في مدرستك، إلى أي درجة يقدّر المعلمون فرص تجريب أفكار جديدة في غرفة الصف؟

الثقة

الثقة مفهوم على درجة من التركيب يمكننا معها تأليف كتاب بأكمله عن هذا الموضوع وحده. ما نعنيه في سياق الثقافة المدرسية نوع من الاعتماد المتبادل ينادي "كلٌّ منّا يساند الآخر." في ثقافة فاعلة، يكون الأعضاء على ثقة بأنهم يستطيعون مشاركة جهودهم المهنية مع أي عضو آخر في الثقافة من دون إبطال صدق أعمالهم. في مدرستك، إلى أيّ درجة يعبّر أعضاء الهيئة التدريسية عن ثقتهم ببعضهم بعضًا؟

الانفتاح

تقويم هذا الجانب يمكن أن يكشف عمّا إذا كانت ثقافة ما مريحة فقط أم تعاونية حقيقةً. على الرغم من أن مجتمعات التعلّم المهني جديرة بالتقدير لمشاركتها المعرفة الحِرَفيّة، إلاّ أنه فقط في أكثر الثقافات فاعلية يشعر المعلمون بالحرية بأن ينتقد بعضهم بعضًا وأن ينموا من مثل هذه الخبرة. في مدرستك، إذا كان معلّم يشاهد آخر في غرفة الصف، هل يشعر بالحرية أن يقدّم نقدًا بنّاءً.

تقويم الانفتاح يمكن أن يكشف ما إذا كانت ثقافةٌ ما مريحة فقط أم تعاونية حقيقة.

العلاقات مع الآباء

بعض المدارس ترحّب بإسهامات الآباء أكثر من مدارس أُخرى. في أكثر الثقافات المدرسية فاعليةً تجد طرقًا لاستدعاء مشاركة حتى مَن يوصفون بالخسة واللامبالاة من الآباء؛ فالمعلمون مخوّلون، كتابةً أو من دون تفويض كتابي، للمبادرة بإشراك الآباء بأي طريقة تحقق فاعليتها. الاعتماد على رسالة صوتية للآباء لا يكون كافيًا في ثقافة حقيقةً فعالة — يحتاج المعلمون أن يستبقوا الأحداث عند الاتصال بالآباء وأن يحافظوا على علاقات إيجابية معهم جميعًا. أما أولئك الذين لا يرتاحون لهذه العملية فالمتوقع منهم أن يطلبوا النصيحة من زملائهم. في مدرستك، إلى أي درجة يُقدِّر الآباء لإسهاماتهم في العملية التربوية؟

القيادة

تشير القيادة هنا، تحديدًا، إلى المدير وطاقم الإدارة المسؤول الأكبر عن التحسين الشامل للمدرسة. في مدرستك، إلى أي درجة تسهم القيادة — أو تعوق — التحسين في التدريس؟ هل تنطوي الثقافة على فرص لشمول قادة المدرسة، أم تشجع المعلمين أن يختبئوا منهم؟

التواصل

يشير هذا الجانب إلى مناقشات بين المعلمين، وبين المعلمين والمدراء. اعتمادا على ثقافة المدرسة، مثل هذه المناقشات يمكن أن تتكرر طوعا، أو تكون نادرة ومتكلّفة؛ مجرّد للمجاملة أو فعلا منتجة. في مدرستك، إلى أي درجة يمكن لقواعد مكتوبة أو غير مكتوبة وتوقعات أن تضبط التواصل بين أعضاء الهيئة التدريسية؟

تكوين علاقات اجتماعية

عملية التأهيل تكون في بعض المدارس محددة البناء أكثر مما هي في مدارس أخرى. في بعضها، يكتفون بتسليم المعلم الجديد مفاتيح غرفة صفّه والقول "حظا سعيدا"؛ آخرون يجعلون المعلم القديم ينتظر ليبدأ عملية التوجيه في اليوم الأول لمعلم. أفضل ثقافات مدرسية تكفل للمعلم الجديد أن يقضي الكثير من الوقت مع أفضل المعلمين في المدرسة ولا تشجع المعيّنين حديثًا على قضاء وقت كبير بالقرب من معلمين أقل كفاءة الذين يمكن أن يلقنوهم عادات سيئة. في مدرستك، إلى أي درجة يدعم أعضاء الهيئة المقتدرون تأهيل معلمين جدد.

تاريخ المؤسسة

تحاول الثقافات بناء الحاضر على أحداث الماضي. حتى في أفضل المدارس تتعزز فكرة الرجوع إلى الماضي لتعرّف كيف أصبحت فعالة. تمجّد المدارس أعلامًا، وأحداثًا، من الماضي من خلال النصب التذكارية، و الجوائز، واللوحات، وبخاصة من خلال القصص. في مدرستك، كيف كان لأحداث الماضي ولأعضاء عفا عليهم الزمن من المجتمع المدرسي تأثير في الحاضر والمستقبل؟

استخدام استقصاء تصنيف الثقافات المدرسية

الأوصاف في العمود الأخير إلى يمين استقصاء تصنيف الثقافات المدرسية تحت عنوان "تعاونية"، يوضح ماذا تتوقع أن يكون مظهر كل من العناصر التي تمَّ تناولها في هذا الفصل تحت ظروف مثالية – وهي الأهداف التي تسعى إليها. قد تحتاج إلى أن تعيد تفسير هذه الأوصاف بطريقة ما حتى تطابق التفاصيل الخاصة بثقافة مدرستك. على سبيل المثال

الوصف الذي ينص على "يجري المعلمون مناقشات حول تحصيل الطلبة" يمكن أن يشير لأنواع كثيرة مختلفة من المناقشات. إذا كانت المناقشات متأصّلة في الثقافة، فسوف تحدث في معظم الأحيان بطريقة عفوية غير مقننة. (إذا طلبت بشكل محدد من المعلمين ألا يناقشوا تحصيل الطلبة وأجروا المناقشة على أي حال، فهذا بالتأكيد مؤشر على أن المناقشات في الواقع جزء من الثقافة).

وعلى العكس من ذلك، الأوصاف في العمود الأول إلى يسار الاستقصاء تحت عنوان: "سامّة" تكاد تبدو هزلية. على الرغم من أنه يندر أن تكون ثقافة مدرسة في غالبيتها سامة، فلا تحتاج مدرسة إلى عدد كبير جدًّا من المعلمين أو الوقائع لتنحو في ذلك الاتجاه، وبخاصة إذا كانت ثقافتها ضعيفة (أي لا يكون فيها جميع المعلمين على نفس الخط). السلوكات الشائعة في ثقافة سامة ضارّة بتعلّم الطلبة.

على الرغم من أنه يندر أن تكون ثقافة مدرسة في غالبيتها سامة، فلا تحتاج مدرسة إلى عدد كبير جدًّا من المعلمين أو الوقائع لتنحو في ذلك الاتجاه.

إليك هذا البروتوكول: أُطلب من المعلمين في مدرستك أن يكملوا استقصاء تصنيف الثقافات المدرسية، على مقياس بين (٠) و (١٠) ليدل على الدرجة التي يعبر فيها الوصف في كل خلية في الاستقصاء عن سلوكات في مدرستك. إذا كان السلوك الموصوف في الخلية يحدث في مدرستك دائمًا، يحصل على عشر نقاط؛ وإذا كان السلوك غير مشاهد يحصل على الدرجة (٠). عندما تجمع القيم العددية يحصل كل صف على مجموع من (١٠) نقاط. بعد الانتهاء من حساب كل خلية، يُطلب من المعلمين جمع المجاميع لكلٍ من الأعمدة الست. العمود الذي يحرز أكبر عدد من النقاط يمثّل الثقافة التي يعتقد كل معلم أن المدرسة هي الأقرب لها.

يمكن تطبيق الاستقصاء على معلمين في مجموعات كبيرة، أو صغيرة، أو في مواقف فردية. من الواضح أنه كلما قلّت الثقة بين أعضاء الهيئة التدريسية، كلما أصبح من الصعب جمع بيانات في موقف عَلَني. تأكّد من احترام الرغبة بعدم الكشف عن الاسم. عادةً، يُعيّن عضو الهيئة الذي يعتبره معظم أعضاء الهيئة حياديا لجمع البيانات وجدولة النتائج.

البيانات المستخلصة من هذا الاستقصاء تزوّد أعضاء الهيئة بكثير مما يستدعي التأمّل. فالأعداد المرتفعة في الأعمدة الثلاثة الأولى إلى يمين الاستقصاء تشير إلى أن ثقافة مدرستك في المسار الخطأ، بينما تشير إلى عكس ذلك أعداد مرتفعة في الأعمدة الثلاثة الأخيرة إلى يسار الاستقصاء.

المهم هنا ألا أحد يُستفرَد بأنه المسؤول عن أيّ من النتائج، ولا تُوجّه الجماعة الكبرى اللوم إلى زمرة أو قسم.

الهدف من هذا الاستقصاء تحديد نوع الثقافة القائمة لديك وكم تبعد عن الثقافة التي تريدها. قد يبدو هذا في غاية البساطة، ولكنه ليس كذلك. المناقشة الحقيقية تبدأ عندما توجّه إلى أعضاء الهيئة أسئلة المتابعة التالية:

- هل تلمس دقّة في هذه النتائج؟
- كيف وصلنا إلى هذا المكان؟
- هل نرغب في التغيّر؟ إذا كنّا نرغب، فكيف؟
- ماذا نريد أن يكون عليه حالنا بعد خمس سنين؟
- هل الأوصاف المستهدفة في عمود "تعاونية" تبدو قابلة للتحقيق؟
- ما الخطوات الأولى التي يمكننا اتخاذها لتحسين ثقافة مدرستنا؟

وكما في كثير من أدوات البحث، يعمل استقصاء تصنيف الثقافات المدرسية كخط قاعدي للمدرسة (أي الوضع الحالي) وفي نفس الوقت يعمل كمعالجة ضرورية (ما نحاول عمله لتحسين الوضع الحالي). كذلك يمكن استعمال الاستقصاء لتحديد ما إذا حدث تحوّل في ثقافة المدرسة بمرور الوقت بإعادة تطبيقه في وقت لاحق ومقارنة الخط القاعدي الأصلي بالنتائج الحالية الأحدث.

عندما نتحدث عن ثقافة مدرسة، فهذا يعني أننا ندخل في منطقة حساسة. فالتساؤل عمّا تمَّ إنجازه في الماضي سيتسبب في الشعور بعدم الارتياح عند بعض المعلمين. هذا قد يعني أن الثقافة تدفع إلى الخلف، تهمس في آذان المعلمين: "إن كل ما نفعله هنا يعمل بشكل جيّد، فلا تقوموا بعمل شيء مختلف". نحن هنا لا نحاول نزع ثقتنا بالماضي – لقد عمل أعضاء الهيئة أفضل ما استطاعوا بما تيسّر لهم آنذاك – نحن فقط لا نريد لماضٍ غير فعال أن يُشكّل المستقبل. فالمناقشات المنظمة وغير المنظّمة التي تعقب هذا الاستقصاء تقدّم إطارًا مرجعيًّا لتخطيط المستقبل.

عندما تشارك في نتائج الاستقصاء، وجّه الانتباه إلى جوانب القوة كعوامل وراء نجاح المدرسة، وأشر إلى جوانب الضعف كعوامل تجعل من الصعب أن تتحسّن الأمور. وكلما شكّكت جماعة بالغرض من تقاليدها، وطقوسها، واحتفالاتها، كلما بدت ثقافتها الحالية أكثر ضعفًا – فالثقافة الحالية لن تتغير إلى أن تصبح أكثر ضعفًا.

الفصل السادس

مسح ثقافة المدرسة

كما سبق أن ذكرنا، الثقافة المدرسية التعاونية تقدّم لنا الوضع المثالي لتعلّم الطلبة. وهي – أيضًا– وضع يتعلّم فيه المعلمون من بعضهم بعضًا بقدر ما يتعلمون من مصادر أخرى. قد يكون من الصعب دحض فكرة أن المعلمين يتعلمون من بعضهم بعضًا كاستراتيجية للتحسين في المدرسة. التحدّي أمام قادة المدرسة أن تدفع ثقافة المدرسة إلى تبنّي هذا المنحى. إحدى الطرق لمواجهة هذا التحدّي أن تحدد إلى أي درجة تعتبر مدرستك تعاونية في ثقافتها. وهذا هو الغرض من مسح ثقافة المدرسة (School Culture Survey) الذي طوّره "جرونِرت" (أحد مؤلّفي هذ الكتاب) و "جِري فالانتايْن"، وكلاهما في "مركز القيادة للمستوى المتوسط" (Middle Level Leadership Center). يظهر هذا المسح في الشكل رقم (٦–١).

"مسح ثقافة المدرسة" أداة صُممت لتطبّق على المعلمين في مبنى مدرسة لتعرّف إلى أيّ درجة ثقافة مدرستهم تعاونية. هنا نستعمل مصطلح "تعاونية" ليدل على أكثر من مجرد "معلمين يعملون مع بعضهم بعضًا" – في هذه الحالة نعني، بالإضافة إلى ذلك، وجود ثقة، ومشاهدات للزملاء، ومهمة ملزمة، وما إلى ذلك.

يساعدنا هذا المسح في رصد أنماط السلوك المُمثِّلة لثقافة مدرسية تعاونية. كما أنه يقدّم خطًا قاعديًّا لقادة المدرسة الذين يرغبون في تشكيل ثقافة مدرسية جديدة، بنفس الطريقة التي يعمل بها استقصاء تصنيف الثقافات المدرسية. عندما يبدأ القادة في تطبيق تغيرات في المدرسة، يمكن تطبيق "مسح ثقافة المدرسة" لتحديد ما إذا كان هناك تحوّل أم لا (ولأي درجة) في الثقافة، إلى وضع أكثر تعاونًا.

يتمتع المسح بدرجة ثبات عالية – إذ يرجح أن يتفق المعلمون على تفسير فقراته بنفس الطريقة. نحصل على ثبات مرتفع باستعمال تحليلات إحصائية. عندما حللنا مختلف

العوامل الممثّلة في المسح، وجدنا أن الفقرات الخمس والثلاثون التي يتألف منها المسح تنقسم إلى ست فئات رئيسة:

الشكل رقم (٦-١): مسح ثقافة المدرسة

تعليمات : بيان الدرجة التي تصف فيها العبارة الأوضاع في مدرستك باستخدام المقياس التالي:					
١= لا أوافق بشدة ٢= لا أوافق ٣= غير محدد ٤= أوافق ٥= أوافق بشدة	١	٢	٣	٤	٥
١ -يستخدم المعلمون الشبكات المهنية للحصول على معلومات ومصادر عن التدريس الصفّي.					
٢ -يقدّر القادة أفكار المعلمين.					
٣ -تتاح للمعلمين الفرص للحوار والتخطيط عبر الصفوف والموضوعات.					
٤ -يثق المعلمون في بعضهم بعضا .					
٥ -يدعم المعلمون مهمة المدرسة.					
٦ -لدى المعلمين والآباء توقعات مشتركة عن أداء الطلبة.					
٧ -يثق القادة في المدرسة بالأحكام المهنية للمعلمين.					
٨ -يقضي المعلمون وقتًا كبيرًا في التخطيط مع بعضهم بعضًا .					
٩ -يتقصّى المعلمون أفكارا جديدة من الندوات، والزملاء ، والمؤتمرات.					
١٠ -لدى المعلمين الاستعداد للمساعدة عندما تظهر مشكلة .					
١١ -يستغل القادة الوقت المناسب للثناء على مَن يظهر أداءً جيدًا من المعلمين.					
١٢ -توفرمهمة المدرسة "حس اتجاه" واضح عند المعلمين.					
١٣ -يثق الآباء بأحكام المعلمين المهنية .					
١٤ -يشارك المعلمون في عملية صنع القرار .					
١٥ -لدى المعلمين الوقت الكافي لمشاهدة بعضهم بعضا وهم يعلّمون.					
١٦ -لدى أعضاء الهيئة تقدير عال للنمو المهني.					
١٧ -لدى المعلمين تقدير عال لأفكار المعلمين الآخرين.					

(تابع) الشكل رقم (٦-١): مسح ثقافة المدرسة

تعليمات : بيان الدرجة التي تصف فيها العبارة الأوضاع في مدرستك باستخدام المقياس التالي:					
١ = لا أوافق بشدة ٢ = لا أوافق ٣ = غير محدد ٤ = أوافق ٥ = أوافق بشدة	١	٢	٣	٤	٥
١٨ -يسهّل القادة في المدرسة عمل المعلمين مع بعضهم بعضا.					
١٩ -المعلمون متفهّمون لمهمة المدرسة.					
٢٠ -يتم إبلاغ المعلمين دائما عن القضايا الراهنة في المدرسة.					
٢١ -كثيرًا ما يتواصل المعلمون والآباء بشأن أداء الطلبة.					
٢٢ -تؤخذ مشاركة المعلمين في السياسات والقرارات على محمل الجد.					
٢٣ -المعلمون عموما واعون لما يقوم المعلمون الآخرون بتدريسه					
٢٤ -يحتفظ المعلمون بقاعدة أساسية من المعرفة الراهنة عن عملية التعلّم.					
٢٥ -يعمل المعلمون متعاونين في مجموعات.					
٢٦ -يكافأ المعلمون عند تجريبهم أفكارًا وأساليب جديدة.					
٢٧ -يعبّر محتوى مهمة المدرسة عن القيم في المجتمع.					
٢٨ -يدعم القادة المجازفة والابتكار في التعليم.					
٢٩ -يعمل المعلمون معا في تطوير وتقويم برامج ومشاريع.					
٣٠ -تهتم الهيئة بتحسين المدرسة.					
٣١ -الأداء التعليمي يعبر عن مهمة المدرسة.					
٣٢ -يعمل الإداريون عل الحافظة على وقت التدريس والتخطيط.					
٣٣ -الخلافات حول الممارسات التدريسية يتم التفوّه بها علنًا وتناقش.					
٣٤ -يُشجّع المعلمون على المشاركة بالأفكار.					
٣٥ -عمومًا يتقبل الطلبة المسؤولية عن دراستهم، على سبيل المثال، بانشغالهم ذهنيًا في الصف وإنجاز واجباتهم البيتية.					

١. القيادة التعاونية: الفقرات في هذه الفئة تقيس الدرجة التي يعمل فيها القادة على ترسيخ علاقات تعاونية، والمحافظة عليها، ومساندتها مع أعضاء الهيئة التدريسية وفيما بينهم.

السلوكات المستهدفة: القادة يقدّرون أفكار المعلمين، ينتظرون مشاركة من المعلمين، يشركون المعلمين في صناعة القرار، يثقون بالأحكام المهنية للمعلمين، يدعمون ويكافئون المجازفة والأفكار المبتكرة المصممة لتحسين تحصيل الطلبة، ويعززون المشاركة بالأفكار والممارسات الفاعلة بين جميع أعضاء هيئة التدريس.

فقرات المسح في هذه الفئة: ٢، ٧، ١١، ١٤، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٦، ٢٨، ٣٢، ٣٤.

٢. تعاون المعلمين: فقرات هذه الفئة تقيس الدرجة التي ينشغل فيها المعلمون في حوار بنّاء يعزز الرؤية التربوية للمدرسة.

السلوكات المستهدفة: المعلمون في أرجاء المدرسة يخططون معًا، يشاهدون ويناقشون ممارسات تدريسية، يقوّمون برامج، يطورون وعيًا بممارسات وبرامج المعلمين الآخرين.

فقرات المسح في هذه الفئة: ٣، ٨، ١٥، ٢٣، ٢٩، ٣٣.

٣. التطوّر المهني: الفقرات في هذه الفئة تقيس الدرجة التي يقدّر فيها المعلمون التطوّر المهني الشخصي والتحسّن في جميع أرجاء المدرسة.

السلوكات المستهدفة: ينشد المعلمون أفكارًا من ندوات، ومن الزملاء، والمنظمات، والمصادر المهنية الأخرى للحصول على المعرفة المعاصرة المتعلقة بالممارسات التدريسية.

فقرات المسح في هذه الفئة: ١، ٩، ١٦، ٢٤، ٣٠ .

٤. وحدة الهدف: الفقرات في هذه الفئة تقيس الدرجة التي يعمل فيها المعلمون نحو مهمة عامة للمدرسة.

السلوكات المستهدفة: يتفهّم المعلمون، ويدعمون، ويؤدون بطريقة تتوافق مع مهمة المدرسة.

فقرات المسح في هذه الفئة: ٥، ١٢، ١٩، ٢٧، ٣١ .

٥. الدعم الجماعي: الفقرات في هذه الفئة تقيس الدرجة التي يعمل فيها المعلمون معًا بفاعلية.

السلوكات المستهدفة: المعلمون يثقون ببعضهم بعضا، ويقدّرون أفكار بعضهم بعضًا، ويساعدون بعضهم بعضا وهم يعملون على تحقيق أهداف المدرسة.

فقرات المسح في هذه الفئة: ٤، ١٠، ١٧، ٢٥ .

٦. الشراكة في التعلّم: الفقرات في هذه الفئة تقيس الدرجة التي يعمل فيها المعلمون، والآباء، والطلبة للصالح العام للطلبة.

السلوكات المستهدفة: الآباء والمعلمون لهم نفس التوقعات، وكثيرًا ما يتواصلون بشأن أداء الطلبة، الآباء يثقون بالمعلمين، والطلبة بشكل عام يتحملون المسؤولية عن دراستهم.

فقرات المسح في هذه الفئة: ٦، ١٣، ٢١، ٣٥

ماذا ستفعل بهذه البيانات؟

من المرجح أن تجتذبك الفقرات التي تحصل على أدنى الدرجات وأعلاها على المسح، وهو ما يبدو معقولاً. لكن تأكّد من ألاّ تطلب الدرجات من مدارس أخرى؛ فمهما كانت أوضاعها لا علاقة لها بثقافة مدرستك. المنحى المناسب أن تسأل مَنْ "يملك" كل فقرة – هل هو في نطاق المعلمين أم الإداريين؟ يمكنك القيام بذلك وحدك أو في مجموعة. بعد ذلك تساءل ما إذا كنتَ تعتقد أن الفقرة تمثل شيئًا يمكنك القيام به، أو ربما تتمكن من القيام به، أو تشك في أنك يمكنك القيام به، أو ليس من المحتمل أن تتمكّن من القيام به. وعند كل فقرة تساءل، لماذا ينطبق أو لا ينطبق هذا الوضع.

لأنّ هذا مسحٌ عن ثقافة مدرسة، تذكّر أن تعتبر الاستجابات على أنها عن الثقافة وليست عن أيٍّ من الأفراد.

لأن هذا مسح عن ثقافة مدرسة، تذكّر أن تعتبر الاستجابات على أنها عن الثقافة – صوت المجتمع – وليست عن أيّ من الأفراد. قد يبدو هذا غريبًا، لكن إذا تصرّفنا كما لو أن الثقافة كائن حي يفكّر بدلاً من أن يكون مجرّد موسيقى خلفية، فسوف نتعامل معها بكثير من الاحترام والحذر.

عندما تحدد الفقرات ذات أعلى وأدنى تقديرات على المسح، ابحث عن أية خروق، لو فرضنا أن الفقرات الأعلى في تقديراتها حققت الدرجات ٤،٦، ٤،٥، ٤،٥، ٤،٤، و ٤،١؛ في مثل هذه الحالة، توَدّ أ ن تجمِّع الدرجات الأربع الأولى معًا وتركّز عليها. على الرغم من أن هذا ليس أسلوبًا علميًّا خاصًا بتحليل نتائج المسح، إلاّ أنه عمليّ.

عندما تأخذ الفقرات ذات أعلى تقديرات في المسح، تساءل: "ماذا في ثقافتنا يسمح لنا أن نسجل تقديرات عالية على هذه الفقرات؟ إذا تجمّع عدد كبير من الفقرات ذات التقديرات الأعلى في إحدى الفئات الست التي سبق الكلام عنها في هذا الفصل، عندئذ تكون مدرستك قوية بشكل خاص في تلك الفئة.

عندما تأخذ بالاعتبار الانحراف المعياري لكل فقرة، تستطيع أن تكوِّن فكرة عن مدى اتفاق المعلمين على كل فقرة. فانحراف معياري مقداره حوالي (٦٠). أو أقل يعني أن معظم المعلمين كانوا على نفس الخط في هذه الفقرة. ولا يكونون كذلك بانحراف معياري أعلى؛ ويعني ذلك في الواقع أن الفقرة قد تكون مصدر خِلاف بين أعضاء الهيئة. هنا تبدأ الأمور تثير الاهتمام: الانحراف المعياري المرتفع يعني أن هناك خبيرًا بتلك الفقرة في مدرستك لم يكُن له بعد صوت يسمع في الموضوع.

إليك هذا المثال عمّا نعني. افترض أن الفقرة "لدى المعلمين والآباء توقعات مشتركة عن أداء الطلبة" كان لها انحراف معياري مرتفع. هكذا انتشار نقطي يعني أن بعض المعلمين لا يصدّقون ما تقوله الفقرة بينما يصدقها آخرون – ربما كانوا أولئك الذين عملوا على تمثّل محتواها. والآن تصوّر أنك جمعت معًا معلمين يختلفون في آرائهم حول موضوع الفقرة لمناقشته ربما في اجتماع الهيئة التدريسية. في ثقافة تعاونية، سيجد المعلمون أنفسهم

مكرهين على مناقشة الموضوع من دون حث، ويمكن أن يصبحوا عدوانيين في سعيهم لإيجاد طريقة تضمن أن يكون للمعلمين والآباء نفس التوقعات.

بروتوكولات لاستعمال بيانات المسح

أحد مطوِّري مسح ثقافة المدرسة، "جري فالانتاين" من "مركز القيادة – المستوى المتوسط" استعمل المسح لعدة سنوات وقام بوضع البروتوكولات التالية من أجل مراجعة الهيئة للبيانات الناتجة:

١. ينقسم المعلمون في مجموعات من ستة أفراد لكل مجموعة، مع التأكد من أن كل مجموعة تضم مزيجاً من المعلمين من مختلف الأقسام، والصفوف، والثقافات الفرعية. تتلقّى كل مجموعة نفس النسخة من بيانات المسح مبيّن فيها الدرجات لكل فقرة ولكلٍ من الفئات الست.

٢. تقوم كل مجموعة بترتيب الفئات الست من أعلاها إلى أدناها على ورقة رسم بياني، وكتابة متوسط الدرجات لكل فئة أمام كلٍ منها. يجب أن يكون كل فرد في المجموعة متمكنا من مشاهدة نفس الصورة للمعلومات في نفس الوقت.

٣. يناقش أعضاء المجموعة فيما بينهم ما إذا كانوا يروْن أن الدرجات تعبّر بدقة عن ثقافة المدرسة.

٤. يراجع أعضاء المجموعة فقرات المسح الخمس والثلاثين ويسردون في قائمة أعلى (٥) فقرات تقديراً وقائمة أُخرى بأدنى (٥) فقرات تقديراً على صحيفتين منفصلتين من الورق البياني.

٥. يناقش أعضاء المجموعة فيما بينهم ما إذا كانوا يروْن أن درجات ألـ (١٠) فقرات المختارة تعبّر عن ثقافة المدرسة. ويناقشون كذلك الفئات الممثلة في الفقرات ويتقصّون ما إذا كانت فئات معينة ممثلة أكثر من أُخرى.

٦. إذا سبق للهيئة التدريسية أن أكملت استقصاء تصنيف الثقافات المدرسية، يراجع أعضاء المجموعة نتائج الاستقصاء ويناقشون ما إذا كانت تتوافق مع بيانات مسح ثقافة المدرسة.

٧. على صحيفة منفصلة من ورق الرسم البياني، تطرح المجموعة قائمة بما تعتبره قضايا الاهتمام الأكثر إلحاحًا بما يتعلق بثقافة المدرسة. بعد ذلك، تطرح المجموعة على صحيفة منفصلة إستراتيجية أو اثنتين يمكن بهما معالجة كل من هذه القضايا.

٨. تشترك المجموعات بمناقشة قضايا الاهتمام التي استخلصت، واحدة بعد الأخرى، وكذلك الإستراتيجيات العملية التي طرحت لمعالجة كلٍ من هذه القضايا.

* * *

يمكن استعمال استقصاء تصنيف الثقافات المدرسية و مسح ثقافة المدرسة كلاهما لتزويدك بفهم أفضل لثقافة مدرستك. يمكن لكلٍ من هاتين الأداتين أن تعزز البيانات من الأخرى. قد يكون مسح ثقافة المدرسة الأفضل في تأسيس بيانات خط قاعدي، بينما يكون استقصاء تصنيف الثقافات المدرسية أكثر حساسيةً في الكشف المبكر عن تغيّرات بالغة الدقة في عملية التغيّر.

المشكلة التي يواجهها قادة المدرسة تكمن في فهم كيف يمكن لأي فقرة في أيٍّ من الأداتين أن توجد بشكل متمايز في مدرستهم. الثقة بين المعلمين، على سبيل المثال، يمكن أن تأخذ أشكالاً مختلفة. من دواعي التحدّي أن نجعل المعلمين يثقون ببعضهم بعضًا في ثقافة لا تعطي للثقة قيمة. وارتكاب الخطأ – كأن تصرّح من فوق مكتب بأنك ستعمل على تغيير الثقافة – يجعل الوضع أكثر سوءًا.

التحدّي الآخر الذي يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن التقرير الذاتي للمعلمين قد لا يكون دقيقًا. هل سيصدق المعلمون في استجاباتهم أم سيشعرون بأنهم مكرهون على الاستجابة بطريقة تظهر ثقافة المدرسة بمظهر حسن؟ هل يمكن أن تلجأ قلة من المعلمين السلبيين إلى تحريف النتائج لتعطي ثقافة المدرسة مظهرًا سيئًا؟ من المهم أن تؤخذ هذه الأسئلة في الاعتبار عندما نتفحّص بيانات ذات صلة بمدركات الآخرين. ومع ذلك، إذا تمكنّا من الحصول على معدّل استجابة جيّد – (٥٠) بالمائة أو أكثر – نستطيع عندئذ أن نثق بالنتائج.

الفصل السابع

الكشف عن غير المرئي والبدء بمناقشات

بينما تفكر بطرق تكشف فيها عن ثقافة مدرستك، وضمنا تعرض قضايا ربما تكون معيقة لتحصيل الطلبة، فكّر باستعمال الأنشطة التي يعرضها هذا الفصل.

مسح الغرض من التربية

من دون تحقيق إجماع الهيئة التدريسية فيما يتعلق بمهمة المدرسة، فقد تدفع جهود التحسين ببعض الافتراضات العامة بدلاً من مبادئ قوية مشتركة. هل نرغم الأطفال على الالتحاق بالمدرسة حتى يصبحوا مستقلين اقتصاديًا، أم ليجتازوا اختبارات؟ هل نشكّل تفكيرهم ليمتثلوا، أم نحرر تفكيرهم ونطلق إبداعهم؟ الإجابات عن هذه الأسئلة تشكّل الأُسس التي يجب أن يبنى عليها كل ما نفعله في المدارس. على الرغم من أن الإجماع بين أعضاء هيئة التدريس والمجتمع المحلي له أهميته، إلاّ أن الإجماع بين المعلمين هو الأساس. المسح المبيّن في الشكل رقم (٧-١) يتيح لك تقويم الدرجة التي يكون فيها المعلمون في مدرستك متفقين فيما يتعلّق بمهمة المدرسة.

الأفكار التي يجب أن تؤخذ بالاعتبار عند استعمال هذه الأداة:

- التوافق بين المعلمين أكثر أهمية من تعرّف الإجابة الصحيحة.
- الغرض مساوٍ للمهمة – إذا غيّرنا المهمة، عندئذ نغيّر معها الرؤية.
- هل الفقرات التي يسهل قياسها في رأس قائمة كل فرد؟
- هل "تمتلك" المدرسة جميع الفقرات؟
- الدرجة التي يتفق فيها المعلمون على أهمية الفقرات قد تعطي دليلاً على كم ثقافة مدرستك قوية (بقولنا: قوية نعني "يصعب تغييرها").

يمكن لمناقشة الغرض من التربية أن تأخذ وقتًا طويلاً يستغرق عدة جلسات. الناس عادةً لا يفكرون كثيرًا في الغرض من التربية، ولكنهم عندما يُسألون عنه يستغرقون في مناقشات فلسفية عميقة، حتى بينهم وبين أنفسهم. ولكي نجعل هذا النشاط أكثر صلة

بمدرستك الخاصة، فكّر في إضافة فقرات في نهاية المسح تعبّر بدرجة أكبر عن قضايا محلية أو قضايا تهم مدرستك بشكل خاص. وإليك فيما يلي بعض الأمثلة:

الشكل رقم (٧-١): مسح الغرض من التربية: لماذا نحن هنا ؟

تعليمات: استخدم مقياسا من ١ إلى ٥، قدّر الدرجة التي تعتقد أن كلاً من الفقرات التالية تؤلف مبررا لتوفير تربية في مجتمعنا.					
١= لا أوافق بشدة ٢= لا أوافق ٣= غير محدد ٤= أوافق ٥= أوافق بشدة	١	٢	٣	٤	٥
١ -لتعليم الطلبة كيف يهزمون النظام.					
٢ -لتتعلّم تقدير التعاون بدلاً من التنافس.					
٣ -لتقليص تهديد الإرهاب العالمي.					
٤ -لمساعدة الطلبة في أن يبدعوا في أحد المجالات.					
٥ -لتضييق الفجوة بين الأغنياء والفقراء.					
٦ -لتتعلم كيف أن العالَم ظالم.					
٧ -لتتعلّم الموضوعات الأكاديمية الأساسية (الرياضيات، القراءة، العلوم، التاريخ)					
٨ -الحفاظ على هيمنة العالَم.					
٩ -لترتكب أخطاءً.					
١٠ -لتتعرّف وتقاوم الممارسات التجارية المحلية غير الأخلاقية.					
١١ -لاجتياز اختبارات.					
١٢ -لتطوير مجتمع أقل عنفًا.					
١٣ -للاستمتاع.					
١٤ -للتقليل من احتقار البيئة.					
١٥ -لتقدير القيمة والطموح في تحقيق مركز مهني.					
١٦ -لاستعمال القوة بتعقّل.					
١٧ -لزيادة وعي الفرد بالمسؤولية المدنية. ١٨ -لتصبح ثريّا ومستقلاً.					
١٩ -لتتعلّم كيف تستعمل ارصدتك.					
٢٠ -لكي تكون شخصًا لطيفًا.					
٢١ -لتتعرّف كيف تستغل أوقات الفراغ.					
٢٢ -لتستخلص معنى أكبر من الحياة.					
٢٣ -لكي تثق بالآخرين وتكون جديرا بثقتهم.					

- للاستمرار في تقليد أن يكون هناك فريق كرة قدم فائز.
- لمنع المجتمع من أن يصبح موحداً.
- لتحطيم سلسلة الفقر.

لمساندة القاعدة العسكرية المحلية.

> **الناس عادةً لا يفكرون كثيرًا في الغرض من التربية، ولكنهم عندما يُسألون عنه يستغرقون في مناقشات فلسفية عميقة.**

القضايا المحلية تُعَرِّف ثقافة المجتمع، الذي تكون المدرسة فيه ثقافة فرعية. وقد توجد في المجتمع قضية معيّنة تؤثر في قدرة المدرسة على التحسّن. تسير معظم الاجتماعات بسرعة أكبر إذا كان هناك دائمًا مَن يسأل، "لماذا نحن هنا؟"

عناصر نموذج ثقافة

على الرغم من أنه لا توجد قائمة محددة من العناصر التي تتشكل منها ثقافة ما – قد يوجد منها مئات – فإن النموذج المبيّن في الشكل رقم (٧–٢) يعتمد (١٢) عنصرًا تشترك فيها ثقافات مدرسية بشكل خاص. قد يعمل قادة المدرسة على تفعيل هذه العناصر عندما يفكرون في تغيّر ثقافي.

سوف تساعدك عناصر نموذج الثقافة في الكشف عن الثقافة الحالية في مدرستك. وقد تلقي بعض الضوء عل بعض السلوكات السخيفة، غير الضارة، أما إذا كانت تلقي الضوء على أي عطل وظيفي في المدرسة فيعتمد على كيف ستكون استجابات المعلمين القادمين. عندما يملأ المعلمون النموذج يجب أن يتجنبوا توجيه الأصابع إلى أي فرد منهم. هذا هو البيان النهائي عن الثقافة ككل – إذا كان هناك شخص واحد فقط يبدي سلوكًا خاصًا، فيرجح ألا يؤلف هذا السلوك جزءًا من الثقافة.

يفترض في ثقافة مدرستك أن تتشكل من أكثر من (١٢) مكوّنًا أساسيًّا. إلاّ أن الغرض من هذا النموذج الكشف عن كيف تقدم هيئة التدريس المعلومات، وكيف تحل المشكلات، وكيف تحمي أعضاءها. وكما هو الحال في كثير من الأنشطة التي يعرضها هذا الكتاب، فإن النموذج لا يقدّم نتاجات محددة يمكن أن تساعدك في تحسين فهمك لمفهوم الثقافة أو للثقافة الخاصة بمدرستك.

الشكل رقم (٧-٢): عناصر ثقافة تنظيمية



بروتوكولات إكمال النموذج

يُفضّل للمعلمين أن يكملوا النموذج عندما يكونون جميعا في نفس الغرفة حيث ينقسمون في مجموعات صغيرة. يجب أن يتمثّل في المجموعات مزيج من مختلف الثقافات الفرعية للمعلمين في المدرسة. أُطلب من كل مجموعة التفكير بأمثلة عن كيف أن كل مفهوم في النموذج يتمثّل بوضوح في مدرستك. وفيما يلي بعض الأمثلة:

- رؤية: الناس هنا يتطلعون ليوم الجمعة.
- روتين: نسجّل الحضور كل ساعة في كل صف.
- معايير: معظم المعلمين يصلون إلى المدرسة حوالي السابعة صباحًا.
- قِيَم: نُقدِّر وجود غرف نظيفة صباح كل يوم.

عندما تنتهي المجموعات من تعبئة نماذجها أطلب منهم أن يسلموا تقريرًا بما كتبوا، عن عنصر واحد في كل مرة. استعمل صحيفة ورقية أو جهاز العرض الضوئي لتسجيل المعلومات ليشاهدها كل شخص. بينما تسجّل عناصر، تبدأ أنماط بالظهور ورؤوس موضوعات تتبلور. في هذه المرحلة، لا نصدر أحكامًا عن أي سلوك؛ إذ اننا فقط نبني قائمة.

طريقة جيدة لنقْل هذا النشاط إلى المستوى التالي أن تسأل ما إذا كانت الفقرات المتضمنة في عناصر القائمة تعزز أم تنتقص من المهمة أو الرؤية للمدرسة. (بوجود رؤية ماثلة في الأذهان، قد تكون هذه مناقشة صعبة). اسأل المعلمين، "هل هذا ما نحن عليه؟ هل هذا ما نريد أن نؤول إليه؟"

مسح "مَنْ يملك ماذا؟"

تحصيل الطلبة، مواصفات اللباس، والحضور، وحتى النظافة: هل ترى أن الطلبة، والمعلمين، والآباء سيتفقون جميعهم على مَن المسؤول بالدرجة الأولى عن كل من هذه المكوّنات؟ هل يُفترض بمعلميك أن "يمتلكوا" كل شيء؟ نعتقد أنك ستفاجأ عندما تكتشف كم من المكوّنات يعتقد الطلبة أنهم مسؤولون عنها.

يأخذ المعلمون على عاتقهم عادة "ملكية" وضع الدرجات وتسجيل الحضور، أما الطلبة فيأخذون "ملكية" كيف يلبسون في المدرسة، ويأخذ الإداريون عادة "ملكية" المحافظة على العمليات اليومية في المدرسة، أما الآباء فيأخذون عادة "ملكية" أن ينال أطفالهم قسطًا كافيًّا من النوم كل ليلة. لكن، من الممكن – أيضًا– أن بعض الأفراد في مجتمع المدرسة لا يأخذون "ملكية" عناصر يفترض الجميع أنها يجب أن تكون لهم.

لقد طوّرنا المسح المبيّن في الشكل رقم (٧– ٣) بالتعاون مع مدير مدرسة ثانوية، المدعو "كريس موك" (Chris Mauk) من منظمة مدارس منطقة فيجو في ولاية إنديانا، الذي كان يعمل جاهدًا على حثّ الكبار في مجتمع مدرسته لتولّي "ملكية" سلوكات معينة في ثقافتهم. الهدف النهائي للمسح هو الكشف عن المعتقدات التي تؤطّر سلوكات ضمن الثقافة. تشكّل هذه خطوة أولى كبيرة في الحصول على فهم أفضل للثقافة (Deal & Peterson, 2009).

وزّعنا المسح على (٥٠٠) طالب من أربع مدارس مختلفة وطلبنا منهم أن يحددوا مَن في مجتمع مدرستهم المسؤول عن كل من الفقرات المدرجة (في المسح). يبيّن الشكل رقم (٧– ٤) جدولاً بالنتائج. بمراجعتك للنتائج المبيّنة في الجدول، ستلاحظ أن السلوكات ذات أصغر قيم لمتوسطاتها (المظللة باللون الرمادي) هي تلك السلوكات التي كان الطلبة أكثر إدراكًا لها بأنها مسؤولية المجموعة المسماة في رأس العمود. هذا يعني أن الطلبة يعتقدون أن المجموعة المعنية تمتلك القدرة على تغيير السلوك المحدد. يبيّن الجدول – أيضًا– الانحراف المعياري لكل فقرة – كلما قلَّ الانحراف المعياري، يكون قد وافق عدد أكبر من الطلبة على مَن المسؤول عن السلوك.

الشكل رقم (٧-٣) : مسح "مَنْ يملك ماذا؟"

إرشادات: بافتراض المواقف التالية، حدد مَن سيتحمل أكبر مسؤولية عنها بكتابة الرقم (١) في ذلك المربع.
يحصل الشخص الثاني في تحمل أكبر مسؤولية على (٢)، والثالث على (٣)، ويحصل أقلهم مسؤولية على (٤).

ط= الطالب ب= الآباء م= المعلم د= الإداريون	ط	ب	م	د
١. طالب يتأخر عن المدرسة.				
٢. طالب يتأخر عن الصف.				
٣. طلبة كثيرًا ما يتنمرون في المدرسة.				
٤. الوظيفة البيتية غير منجزة.				
٥. التعلّم في غرفة الصف.				
٦. طالب بمظهر نظافة سيّء.				
٧. فرض زي مدرسي بالإكراه.				
٨. معظم الطلبة في أحد الصوف يفشلون في اختبار.				
٩. أداء الطلبة على اختبارات الدولة المقننة.				
١٠. العناية بممتلكات المدرسة وصيانتها.				
١١. الترحيب في المدرسة بحرارة.				
١٢. اتجاهات المعلمين نحو الطلبة.				
١٣. الروح المعنوية للمعلمين.				
١٤. سوء سلوك متكرر عند طلبة.				
١٥. معدلات حضور الطلبة.				
١٦. رغبة الطلبة بالذهاب إلى المدرسة.				
١٧. رغبة المعلمين بالذهاب إلى المدرسة.				
١٨. مشاركة الآباء / واهتمامهم / ومساندتهم.				
١٩. توفير الظروف المناسبة لنجاح الطلبة				
٢٠. معدلات التخرّج.				

الشكل رقم (٧-٤) : النتائج من بيانات المسح (عدد الحالات=٤٧٦)

	إداريون		الآباء		الطالب		المعلم	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
١ –طالب يتأخر عن المدرسة.	3.51	.732	1.67	.754	1.62	.731	3.20	.656
٢ –طالب يتأخر عن الصف .	3.28	.902	2.54	1.01	1.40	.843	2.84	.767
٣ –طلبة كثيرا ما يتنمرون في المدرسة.	2.21	1.167	3.02	.881	2.72	1.265	2.08	.897
٤ –الوظيفة البيتية غير منجزة .	3.72	.709	2.22	.682	1.25	.718	2.83	.595
٥ –التعلّم في غرفة الصف.	2.95	.921	3.30	.853	2.02	.965	1.63	.850
٦ –طالب بمظهر نظافة سيّء.	3.60	.753	1.64	.712	1.64	.770	3.11	.709
٧ –فرض زي مدرسي بالإكراه.	2.27	1.285	2.45	.937	2.79	1.244	2.47	.952
٨ –معظم الطلبة في أحد الصفوف يفشلون في اختبار.	2.95	1.088	3.01	.893	2.05	1.112	1.90	.988
٩ –أداء الطلبة على اختبارات الدولة المقننة.	2.86	1.083	3.16	.852	2.06	1.157	1.87	.884
١٠ –العناية بممتلكات المدرسة وصيانتها.	1.59	.938	3.59	.730	2.56	1.063	2.22	.726
١١ –الترحيب في المدرسة بحرارة .	1.40	.802	3.53	.754	2.87	.892	2.02	.688
١٢ –اتجاهات المعلمين نحو الطلبة .	2.45	.971	3.29	.900	2.57	1.082	1.65	.996
١٣ –الروح المعنوية للمعلمين .	2.28	1.036	3.24	.875	2.39	1.160	2.09	1.130
١٤ –سوء سلوك متكرر عند طلبة.	3.11	1.079	2.49	.971	1.76	1.134	2.50	.901
١٥ –معدلات حضور الطلبة.	3.27	.989	1.76	.904	1.83	.912	2.81	.920
١٦ –رغبة الطلبة في الذهاب إلى المدرسة.	2.94	1.195	2.54	1.008	2.15	1.207	2.28	.992
١٧ –رغبة المعلمين بالذهاب إلى المدرسة.	2.12	.915	3.28	.902	2.53	1.083	2.02	1.174
١٨ – مشاركة الآباء / واهتمامهم / ومساندتهم.	2.78	1.048	1.75	1.088	2.93	1.142	2.27	.842
١٩ –توفير الظروف المناسبة لنجاح الطلبة.	2.33	1.136	2.53	.989	2.90	1.236	1.75	.847
٢٠ –معدلات التخرّج.	2.58	1.185	2.63	1.070	2.11	1.245	2.02	.862

يبيّن الجدول في الشكل رقم (٧–٤) أن الطلبة يعتقدون بأنهم هم أنفسهم يجب أن يكونوا المسؤولين بشكل رئيس عن السلوكات الستة التالية المدرجة في المسح:

- طالب يتأخر عن المدرسة.
- طالب يتأخر عن الصف.
- الوظيفة البيتية غير منجزة.
- سوء سلوك متكرر عند طلبة.
- رغبة الطلبة في الذهاب إلى المدرسة.
- طالب بمظهر نظافة سيّء. (هذه كانت فقرة تعادل، حيث اعتبر الآباء أنهم -أيضًا- مسؤولين عن السلوك في الفقرة.)

هل يخالف أيّ من هذه النتائج ما هو بَدَهي بالنسبة لك؟ هل ترى أن معرفة هذه المعلومات يمكن أن تغيّر أسلوب التعامل اليومي للمعلم؟ إلى أي درجة تعتقد أن المعلمين يوافقون على استجابات الطلبة؟ تصوّر مناقشات يمكن أن يجريها المعلمون مع الطلبة بعد مراجعتهم لنتائج المسح. كيف يمكن لمعلم إيجابي أن يستجيب؟ ماذا عن معلّم سلبي؟ يمكن للكشف عن الفجوة بين ما يفكر فيه الطلبة وما يفكر فيه المعلمون أن يوفر لنا فهمًا عميقًا لسلوكات كلا المجموعتين - وبخاصة سلوكاتهم عندما تكون المجموعة الأخرى تراقب. ومع ذلك، إذا لم يكن لديك ثقافة مدرسية تعاونية حقيقية، فجميع هذه القضايا غير قابلة للنقاش (Argyris, 2010).

توجد عدة طرق لتطبيق هذا المسح. في البرنامج التجريبي طلبنا من المعلمين أن يطبقوه على طلبتهم بينما هم في صفوفهم. جُمعت عندئذ المسوح المستكملة، ووضعت في مغلفات، وأُعيدت إلينا للتحليل. وفي فترة الرجوع إلى المدرسة، طُلب من المعلمين أن يستجيبوا لفقرات المسح بأنفسهم قبل أن يعرفوا شيئًا عن نتائج الطلبة. ولاستكمال الفوائد التي يمكن أن تتحقق في هذا التمرين، نوصي بأن تؤخذ استجابات عينة من الآباء والإداريين للمسح.

إذا كانت ثقافة مدرستك تسمح بأن يعقد اجتماع للهيئة التدريسية يناقش فيه المعلمون نتائج المسح فقد يكون هذا جديرًا بالاعتبار. إننا نرى في هذا المسح فرصة كبيرة

للمعلمين ليناقشوا في جو تعاوني أفضل الممارسات. وقد يكون هناك ما يثير الاهتمام بإعادة تطبيق المسح في نهاية العام المدرسي لملاحظة أي تغيّر في النتائج.

يمكن لمستوى الصف أن يؤثر في الاستجابة للمسح. لنأخذ الفقرة "طلبة يتأخرون عن المدرسة"، على سبيل المثال: من الواضح أن طلبة الصفوف الثانوية أفضل استعدادًا للتحكّم في هذا السلوك من طلبة الصفوف الابتدائية. إلاّ أن الفروق بين الطلبة ليست مستهدفة تمامًا: إذ إن الغرض الحقيقي من التمرين إلقاء الضوء على الفروق في الإدراك بين الطلبة والمعلمين والطرق التي يمكن أن تسهم بها الثقافة بهذه الفروق. معظم المعلمين يعتقدون أنهم هم أنفسهم المسئولين عن تعلّم الطلبة.

> الغرض الحقيقي من التمرين إلقاء الضوء على الفروق في الإدراك بين الطلبة والمعلمين والطرق التي يمكن أن تسهم بها الثقافة في هذه الفروق.

من حيث تهيئة الظروف الملائمة لحدوثه، بينما "يمتلك" الطلبة واجباتهم البيتية وسلوكهم في الصف – لكن كل مجموعة تمتلك الرغبة بالذهاب إلى المدرسة بغض النظر عن ما تفكّر به المجموعة الأخرى. يشير "دويك" (Dweck, 2007) إلى هذا الموقف باعتباره منظومة عقلية؛ وهذه عادةً تنتقل من جيل إلى آخر.

الجانب الأكثر جدوى من استعمال "مسح" مَنْ يملك ماذا؟" هو المناقشة التي تعقب استكمال المسح، سواء كان ذلك بين هيئة التدريس والطلبة، أو بين المعلمين وحدهم، أو بين المعلمين والإداريين. عندما تكون ثقافة المدرسة تعاونية فإنها ترحّب بهذه المناقشات، أما الثقافة المدرسية السامة فتعمل على انحرافها (أي المناقشات) أو حتى تحريف نتائج المسح.

استنتاجات:

الاختلال الوظيفي في المدارس يمكن أن يعزى إلى انعدام الملكية لأفعال معيّنة. إذا كان كل شخص يعتقد أن شخصًا آخر هو المسؤول عن فعل ما، عندئذ لن يحدث ذلك

الفعل أبدا. على الرغم من أن معظم المعلمين يُعطونْ مواصفات وظيفية ترسم الأفعال التي يكونون مسؤولين عنها، إلاّ أن هذه المواصفات، تشبه إشارات تحديد السرعة، غالبًا ما يتم تجاهلها. ضغوط الزملاء والإيحاءات العابرة من قِبَل الزملاء هي الأكثر احتمالاً أن تُملي ما يعتقد المعلمون أنه من مسؤولياتهم وليس ما هو مكتوب في مواصفات الوظائف. هذه هي الثقافة المفعّلة: ستدعم الثقافة دائمًا "الطريقة التي نعمل بها عادةً".

ليست نتائج المسح ما يغيّر المنظومة العقلية للمعلمين بما يتعلق بملكية السلوكات، بل استجاباتهم الإنفعالية لتلك النتائج (Keyton, 2005). عندما تكون لدينا منظومة عقلية (Dweck, 2007)، نتحكّم بالطريقة التي نتصرّف فيها ونكون متشوّقين لأن نتحسن. بالمقابل، عندما تكون لدينا منظومة عقلية ثابتة، نترك للثقافة أن تفكّر عنّا. من السهل أن تتصوّر معلمين أظهروا سخطهم على استجابات طلبة – "كيف يجرؤ هؤلاء الصغار أن يخبروني ما وظيفتي!" وهكذا، بدلا من إلقاء نتائج المسح في وجوه المعلمين، هيِّء لهم منتدى يناقشون فيه بعمق ما يتعلق بالبيانات. تصبح هذه مناسبة يقوم فيها المعلمون المقتدرون بتعليم زملائهم غير المقتدرين عن ما هو الأكثر أهمية – على الرغم مما يرغب هؤلاء المعلمون غير المقتدرين بعمله أو ما قد يكون حدث سابقًا.

لا يستطيع قادة المدرسة بمجرّد التلويح بعصا سحرية أن يتوقعوا تحوّلا فوريًّا في قِيَم المعلمين ومعتقداتهم. فتغيّر من هذا النوع يحدث بعملية تطوّريّة تبدأ بوعي أن هناك شيئًا ما لا يأخذ مسارًا صحيحًا. ربما أمكن لهذا النشاط أن يحرّك ذلك الوعي.

يمكن للكشف عن معتقدات أعضاء منظمة أن يشكل طرحًا فيه شيء من الحساسية. فقد يكشف الأفراد عن معتقدات لم يعملوا بها إطلاقًا أو ينكروا معتقداتهم الحقيقية؛ وقد تكون معتقداتهم مقيّدة بثقافة فرعية. والولاء الشديد للثقافة الفرعية الخطأ يمكن أن يعطل عملية إرساء ثقافي. يمكن لهذا النشاط أن يساعد المعلمين في أن يتبيّنوا كيف أن معتقداتهم قد تكبح تحصيل الطلبة ومن المؤمل، أن تساعدهم في سدِّ الفجوة بين "الطريقة التي نعمل بها عادة" و أفضل ممارسات.

يمكن أن تجعل المسح أكثر قوة بأن تطلب من المعلمين أن يضيفوا أي فقرات يفتقر إليها المسح ويشعرون أنها مهمة جداً لمدرستهم. وربما ترى – أيضًا– أن تعطي الطلبة، والآباء، والإداريين الفرصة للإسهام بمدخلاتهم. فالمقارنة والمفاضلة بين النتائج من مجموعات مختلفة يمكن أن تساعد كل مجموعة في أن ترى أين توجد الفروق – الفروق التي يمكن أن تشكل حواجز تعيق التحسّن.

الجانب الأكثر أهمية للتطوّر المهني في أي مدرسة هو الحوار الذي ينشغل به المعلمون فيما بعد. إذا لم يُعط المعلمون الفرصة للتفكير في التطوّر المهني مع زملائهم، فسيكون تعلّمهم من أي تمرين محدودًا. لقد صممت النشاطات في هذا الكتاب بشكل خاص لتستثير مناقشات بين المعلمين – كمكوِّن جوهري لثقافة مدرسية تعاونية. هؤلاء ليسوا مستهدفين أن يشكلوا جزءًا من أيّ تقويم؛ إنهم وسائط لتقويم أين نحن و أين نريد أن نكون كمدرسة، وليس بالضرورة كأفراد.

الفصل الثامن

الحراك يستمر أم هل فعلاً يستمر؟

يرجى ألا تكون قفزتَ إلى هذا الفصل مستعجلاً! كثيرون من قادة المدارس يعتقدون أنهم على معرفة بمفاهيم معيّنة في حين أنهم لا يعرفونها، ويبدؤون العبث بها قبل أن يكونوا معدين لها. يعتقد المختصون في الأنثروبولوجيا الثقافية أن التغيّر الثقافي لا يمكن أن يرقى تمامًا إلى ما هو متوقّع، لكون البشر كائنات لا تتصف بالكمال. آخرون، الذين يدرسون عن القيادة، يعتقدون أن التغيّر الثقافي دائما عملية بطيئة، بما يشبه عملية النشوء والتطوّر، يستغرق إنجازها من (٥) إلى (١٠) سنوات (Schein, 1992; Wagner, 1994). يظل هناك مَن يعتقد أنه يمكن تسريع التغيّر الثقافي من خلال القيادة الموجهة. لكن التغيّر الطويل الأمد، يستغرق بما لا يثني قناعة أحد من الشروع في الخطوة الأولى حتى التوجّه نحو التحسّن. والتحقق مما إذا كان التغيّر يحدث سريعًا ومستدامًا فيعتمد على قوة الثقافة القائمة من قبل وعلى المعرفة والمهارة التي يأتي بهما القادة إلى الطاولة.

"الثقافة منظومة كلّية، ملتزمة في سياق، وذاتية، من الاتجاهات، والقِيَم، والافتراضات، والمعتقدات... ما يهتم به الناس وكيف يفسرون أفعالا ووقائع يجري تصفيتها من خلال عدسات ملوّنة بخبرات سابقة" (Kuh & Whitt, 1988, p. 95). بما أن الثقافات الفرعية تؤكّد بأن حقائق متعددة موجودة في أيّ مدرسة، فإن التحكّم الإداري بالثقافة – أي الدرجة التي يتمكّن فيها قادة المدرسة عمدا من تغيير خصائص ثقافية – يظل محدودا تماما (Kuh & Whitt, 1988). عندما نتابع تغيّرًا ثقافيًّا، لا يفترض في القادة أن يفكروا بتغيير الثقافة كليًّا – حتى في أكثر ثقافة مدرسية سمّيّةً، فربما تعمل بعض الجوانب بكفاءة. يحتاج قادة المدرسة أن يتعرّفوا الجوانب الخاصة في الثقافة التي تتعارض مع أهداف المدرسة.

ما القصص التي تريد أن تكررها؟ أيّ هذه تحتاج أن تتبنّى؟ أيّ هذه تريد أن تتخلّص منها؟ ما الذي تحتاجه لتُحدِث تغيّرًا؟ ما الذي تحتاجه لتغادر وحدك؟ من المؤمل أن تكون النشاطات التي تمّ تناولها في الفصول السابقة قد دفعتك إلى التفكير بهذه الأسئلة.

عندما نتابع تغيّرًا ثقافيًّا، نحتاج إلى أن نتأكّد دائمًا من أننا نحمي الناس الذين نقدّرهم عاليًا في المؤسسة. للأسف، لا يتبيّن لنا دائمًا مَن هم هؤلاء الناس. من الممكن أن تكون في آنٍ واحد ناجحًا ضمن الثقافة وغير فعال كمعلّم – يمكن للثقافة أن تكافئ أولئك الذين يتوافق سلوكهم تماما مع القواعد غير المكتوبة، بغض النظر عن كفاءتهم المهنية.

عندما نتابع تغيّراً ثقافيّا، نحتاج أن نتأكّد دائما من أننا نحمي الناس الذين نقدّرهم عالياً في المؤسسة.

تحريك العملية قُدُما

هل نستطيع حقيقةً تغيير معتقدات الناس؟ التصوّر بأنه يمكن التحكّم بالثقافة عن قصد يشكل انتهاكا لجوانب مهمة في الثقافة، من مثل طبيعتها الكلية المركّبة (Geertz, 1973 مستشهَد به في Kuh & Whitt, 1988). على الرغم من أن "شاين" (Schein, 1992) يشير إلى أن "التغيرات الثقافية تحتاج من (٥) إلى (١٥) سنة أو أكثر إذا كان لنا أن نغيّر حقيقةً الافتراضات الأساسية من دون تدمير وإعادة بناء المؤسسة" (p. 317)، إلاّ أنه ما أن تبدأ التغيرات حتى نرى الأمور تسير بسرعة ملحوظة.

يُشار إلى أن "بعض الناس الذين يرتقون إلى قمة مؤسسة بسبب قدرتهم على العمل ضمن القواعد، مكتوبة أم غير مكتوبة في النظام، سيكون اهتمامهم قليلاً بتحدّي البِنى، والثقافة، والأوضاع القائمة التي تعرِّف النظام وبخاصة لأولئك في المستويات الوظيفية الوسطى الذين ألِفوا متعة نجاح مهني" (Heifetz, Grashow, & Linsky, 2009; p. 52). ويبدو أن بعضهم لا يريد للأجيال القادمة أن تكون الأمور أسهل عليهم مما كانت لهم.

مما يستدعي الاهتمام دراسة فِرَق رياضية من خلال مصفاة الثقافة. بالرغم من وجود نفس معدلات استبدال المدربين واللاعبين، يبدو أن بعض الفرق تكون دائمًا الفائزة بينما تظهر فرق أخرى وقد علقت في مستنقع الوسطية. لكن، بين الحين والآخر، يختل النمط.

على سبيل المثال، لنأخذ فريق "Boston Red Sox" (فريق الجوارب الحمراء لمدينة بوسطن)، الذي مرّ بنحو قرن من المعاناة. سنةً بعد سنة، وعقداً من الزمن بعد آخر لم يتمكّن الفريق من تحطيم ما يبدو أن لعنة حلّت به. وبطريقة ما، من اللا مكان، استرد فريق "رِد سوكس" المسيرة من قصور (٠ – ٣) ضد فريق "أليانكيز" (العدو التقليدي)، وأخيراً تمكّن من تحقيق انتصارات في ألعاب "World Series" سنة ٢٠٠٤م حين اكتسح أربع مباريات وفاز بالبطولة. ولم تكن هذه مجرّد عرض لسنة واحدة – فقد استمر نجاح فريق "رِد سوكس" منذ ذلك الحين وفاز بالبطولة ثانية في ٢٠٠٧ و ٢٠١٣م. لا ندّعي أننا على معرفة جيدة بكرة القاعدة حتى نتمكّن من تفسير سبب تحسّن الفريق، ولكننا نعتقد أنه مثال جيد عن كيف يصبح النجاح ممكناً حتى عندما يبدو أنه ليس ممكناً. أن تتعرّف الخطأ في ثقافتك هو المفتاح لتحسينها. وعمل ذلك بالكفاءة الممكنة قد يكون تحدياً، ولكنه ضروري. الثقافة ليست بعضاً من قوى غيبية تزدهر على الخرافة؛ فمركز التحكّم يقع في مجال القيادة.

الثقافة ليست بعضاً من قوى غيبية تزدهر على الخرافة؛ فمركز التحكّم يقع في مجال القيادة.

قفزة البداية

بدلاً من أن تنتظر حتى تتدخّل الساحرة الطيبة "جلِنْدا"، على قادة المدرسة أن يبحثوا عن جوانب في ثقافتهم يستطيعون التأثير فيها إذا كانوا يسعون إلى زيادة جوهرية في احتمالات تحسّن ثقافي. في نهاية الأمر، لا يمكن أن يكون التحسّن مستحيلاً كليًّا – إذا وضعت عدداً كافياً من القردة في غرفة مع عدد كاف من آلات الطباعة، ألا يتوصل هؤلاء في النهاية إلى "الدستور" (أو، على الأقل، صورة من أدلّة الدراسة)؟

لعل عدداً من طلبتك يعيشون في بؤس؛ ولعلك تحصل على القليل أو لا شيء من الدعم من الإدارة المركزية. مما لا شك فيه أن مثل هذه العوامل تجعل إرساء ثقافتك موقف تحدّ. ومع ذلك، في مكان ما تمكنت مدرسة بنفس التكوين السكّاني أو نفس مستوى الدعم من إنجاز خطوات كبيرة وحتى الفوز بجوائز. إذا تمكنت تلك المدرسة من ذلك، فستتمكن

مدرستك منه أيضًا – أنت تحتاج فقط أن تتبين كيف أمام ثقافة مهيّأة دائمًا لأن تخبرك أنك لن تتمكّن. يمكن للاستراتيجيات التالية أن تساعدك في قفزة البدء في عملية الإرساء.

الإستراتيجية الأولى لقفزة البداية: توقّف عند الحجج

التوقّف عند الحجج مكان مناسب للبدء. يوجد معلمون في مدرستك أو منطقتك يمكن أن يكون لهم تأثير إيجابي على جميع الطلبة ويقيمون علاقات جيدة مع آبائهم. يوجد – أيضًا – أولئك الذين لا يفعلون هذا ولا ذاك. النوع الأخير من المعلمين يأملون يائسين أن يكون شيء ما لا يتحكمون به منعهم من مساعدة طلبتهم على تحقيق أداء جيد في المدرسة – بحجة أن آباءهم لا يهتمون، أو أن معلمهم في السنة الماضية لم يكن جيدا بدرجة كافية، أو لا يوجد دعم إداري كاف. ولكن لهؤلاء المعلمين زملاء في نفس المدرسة يواجهون نفس التحديات ولا يطلقون مثل هذه الحجج – هم فقط يبحثون عن طرق يكونون فيها ناجحين. ما المبرر لهذيْن المنحيين المختلفين تمامًا؟ ربما كانت حكاية ثقافتين فرعيتين تختلفان تمامًا في الأنظمة العقائدية. في ثقافة تعاونية، يُشجّع المعلمون الناجحون على مشاركة أساليبهم مع المعلمين الآخرين. لسوء الحظ، هذا لا يحدث في معظم المدارس.

يحتاج قادة المدرسة أن يشجّعوا الآخرين على التوقّف عن البحث عن أسباب عدم إنجازهم أعمالاً. ولكن قبل ذلك يجب أن يتأكدوا من أنهم أنفسهم لا يبحثون عن حجج. بدلاً من أن تركّز على الحواجز المعيقة للتقدّم، جد الأشخاص في مدرستك الذين تغلّبوا على تلك الحواجز وتعلّم منهم. لا تفقد بصيرتك أبدًا بكيف يتكرر البدء بتغيّر في مجموعة صغيرة من الأفراد. إن تحديد متى يتحرك شيء ما من مناخ إلى ثقافة ليس أساسيًّا تمامًا مثل بناء ثقافة إيجابية تدوم.

الإستراتيجية الثانية لقفزة البداية: توقّف عن التعميم

ليس كل أب سيّء، وأطفال اليوم ليسوا جميعا متشابهين. إنه لأمر حيوي أن تكون حذرًا عندما تناقش إسهامات المجموعات المختلفة للثقافة، حتى لا تبدأ بإصدار تعميمات

بالمعنى الظاهري. عندما تتحدث عن كيف نشأت ثقافة مدرستك، حاول جهدك أن تلقي الضوء على الإسهامات الإيجابية التي قدّمها أصحاب المصالح.

يريد القادة، طبعًا، أن يستدعوا إسهامًا و توجيهًا من أفضل المعلمين وأكثرهم عناية عندما يتخذون قرارات. لكن، قد تأتي أوقات يمكن فيها لمعلمين غير فاعلين أو منعزلين أن يقدموا توجيهاتهم أيضًا. على سبيل المثال، إذا طرحت فكرة في اجتماع هيئة المعلمين ووافق عليها فورًا أحد المعلمين الأقل كفاءة، فقد يشير ذلك إلى أن عليك أن تعيد النظر بفكرتك.

الإستراتيجية الثالثة لقفزة البداية: قدّم للمجموعة عدوًا جديدا

تنطوي هذه على مجازفة، لكنها قد تنجح. شارك بقصة عن شخص يتحدّى بعض أنماط السلوك الأدنى فاعلية في المجموعة. العدو المشترك سوف يعمل على تماسك المجموعة بأسرع ما يفعله أيّ شيء آخر – فقط لا تجعل من نفسك العدو المستهدف!

الإستراتيجية الرابعة لقفزة البداية: استدع أفضل المعلمين كفاءة مقابل الهزيل منهم

إذا أخبرت أكثر المعلمين إيجابية في مدرستك أنك بدأت مسيرتك في تغيير ثقافة مدرستك، فمن المحتمل أن يبدوا امتنانهم أن يصبحوا في الداخل بأن يأخذوا مشروع التغيّر الثقافي إلى مستوى لم يسبق لك أن تصوّرته. انتبه إلى ألا تثير خلافًا عندما تقوم بهذا الإجراء – في نهاية الأمر، يحتاج المعلمون الذين يمثلون مستقبل مدرستك أن يأتوا بأولئك الذين يمثلون الماضي في المستقبل ليكونوا معهم.

الثقافة كأسرة:

هل تذكر جلوسك إلى طاولة العشاء مع أسرتك وقد بدأتْ تكبر؟ في كثير من الأُسر يسود توقّع حول أين يفترض أن يجلس كل فرد، سواء كان ذلك مُقَرّا لفظيًّا أم لا. يصبح الجلوس لتناول الطعام نوعًا من الروتين الثابت، ربما نوعًا من الطقوس – أو نوعًا من المراسم التي تقام في الأعياد. في نهاية الأمر، تتشكل الأسرة من مجموعة صغيرة نسبيًّا من الأفراد، لكل منهم دوره ومفرداته التي درج عليها لسنوات. ثقافة الأسرة معرّفة جيدًا. وكما هو

الحال في معظم الثقافات، هناك شخص أو شخصان يستأثران بنفوذ قوي بشكل خاص على أفعال بقية أفراد المجموعة. لا أحد يجرؤ على الجلوس في مقعديهما — إنها الثقافة تهمس في آذان أعضائها.

كيف يكون رد الفعل في ثقافة الأسرة إذا جاءها ضيف للعشاء في إحدى الليالي؟ غالبًا ما يترك الناس مقاعدهم المعتادة ليبجلوا الضيف — كل فرد باستثناء واحد أو اثنين مَن لهم السيطرة بأكبر قدر من النفوذ. يميل أعضاء الأسرة للتصرّف بطريقة مختلفة إلى حدٍ ما أمام الضيف. هذه التحولات في روتين العشاء تستمر ما دام الضيف موجودًا — فهي تغيرات في المناخ وليس في الثقافة.

الآن، ماذا لو أن الأسرة استقبلت ضيفًا للأسرة لفترة طويلة؟ ليس أيّ ضيف للأسرة، ولكنه، لنقل، العمة العزيزة. (ليست واحدة نود أن نتخلص منها، شكرًا للعناية الإلهية — بل واحدة محبوبة من الجميع.) ماذا لو أن العمة "ميلي" في أول ليلة لها عند العشاء تجلس في المقعد المخصص لأحد المتنفذين — مقعد الأب، مثلاً؟ رد الفعل الغريزي لأعضاء الأسرة قد يكون اللهاث تعبيرًا عن عدم التصديق أو الطلب من العمة أن تترك المقعد. ولكن العمّة ليست أحد أبناء العم ذي الرائحة الكريهة — إنها عمتهم المحبوبة جدًّا. إزاء ذلك، ماذا يفعل أعضاء الأسرة؟ إنهم يخدمونها. لماذا؟ لأنهم يحترمونها؛ يكنون لها احترامًا كبيرا لدرجة أن صاحب النفوذ يتنحّى لها. لعل العمة "ميلي" احتلّت عن قصد مقعد صاحب النفوذ لتساعد في تحسين روتين الجلوس على الطاولة.

> وكما هو الحال في معظم الثقافات، هناك شخص أو شخصان يستأثران بنفوذ قوي بشكل خاص على أفعال بقية أفراد المجموعة.

يبدي الجميع أفضل سلوك أثناء العشاء — المناخ إيجابي. تسود أحاديث لطيفة ويتبادل الجالسون كلمات "من فضلك" و"أشكرك" عندما يمررون أطباق الطعام لبعضهم بعضًا. ومباشرة عند تقديم الحلويات تصرّح العمّة "ميلي": "كم أحب هذه الأسرة، ومع ذلك

قلما يتاح ليّ أن أراكم ! كل ليلة أثناء وجودي معكم هنا، لماذا لا يكون تناول الحلويات فرصة لنا جميعا ليشارك كلٌّ منا بثلاثة أشياء حدثت له أثناء اليوم؟ من شأن هذا أن يساعدني في أن أتعرّف على كيف تقضون حياتكم".

كانت استجابة أفراد الأسرة صمت المحرَج. كان كل منهم ينظر إلى الأسفل متجنبًا المواجهة بالعيون. ولأن العمّة "ميلي" توقّعت هكذا رد فعل، فقد تساءلت ما إذا كان من المناسب أن تكون هي أول من يبدأ. عندئذ ابتسم الجالسون إلى المائدة بارتياح وأومأوا بالموافقة.

بدأت العمّة "ميلي" بسرد واقعة لم تكُن مرتاحة لها عن كيف أنها أضاعت طريقها إلى المتجر . سلكت العديد من الطرق الفرعية الخطأ قبل ان تعثر في النهاية عليه، وبعد ذلك لم تتمكّن من أن تجد طريقها إلى المنزل! وبينما كانت تضحك على زلاّتها، جلبت البسمة إلى وجوه آخرين. مع ذلك، لم تنته قصتها: بعد أن وصلت إلى المنزل عائدة من المتجر، اكتشفت أنها تركت نظاراتها هناك فقفلت راجعة لتأتي بها – لتفقد طريقها ثانيةً في هذه العملية ! الآن تجد كل مَن يجلس حول مائدة الطعام مغرقا في الضحك.

عندما انتهت العمّة "ميلي" من قصتها، تتوقف، وتأخذ نفسًا عميقًا، وتروي وقائع أخرى عن يومها. بعد ظهر ذلك اليوم، أحضر لها ابن أخيها الصغير، الذي كان بين الجالسين حول المائدة، دميته المحببة إليه لدب صغير. أخبرها أنه عندما ينام في بيت غريب فإن دمية الدب تطمئنه دائمًا، ولذلك يريد منها أن تأخذ الدمية أثناء إقامتها عندهم. تلتفت العمّة "ميلي" من على المائدة نحو ابن أخيها وترسل إليه ابتسامة رقيقة.

الآن، كل واحد حول المائدة يأخذ دوره ليتحدث عن وقائع يومه: أحدهم ألقى في المدرسة – وقد كانت حركة المرور سيئة جدًّا في ذلك الصباح – أشياء من هذا النوع. تنتهي الأسرة بكاملها بكثير من الاستمتاع والتسلية. ويرجع الفضل بالدرجة الأولى للنموذج الذي طرحته العمّة "ميلي". وإذ نتمعّن في هذا الموقف، فقد يكون خطر ببال بعض من كانوا جالسين حول المائدة أن العمّة "ميلي" كانت أوّل مَن بدأ لسببيْن: لتبني النموذج عن كيف

تكون المشاركة بالقصص، ولتعطي كل فرد الوقت الكافي للتفكير. ربما كان هذا المبرر من جانبها أحد الأسباب التي جعلتها محبوبة كل واحد منهم.

مساء اليوم التالي، كانت العمّة "ميلي" آخر من وصل إلى مائدة العشاء. فأيّ المقاعد تُرك خاليا لها؟ المقعد الذي جلست عليه الليلة الفائتة – مقعد صاحب النفوذ. إنها العمة المحبوبة لكل فرد منهم! وتأخذ مقعدها، وبعد ذلك تُعلن، " لا يمكنني الانتظار حتى تناول الحلويات لأستمع إلى ثلاثة أشياء حدثت لكل واحد منكم هذا اليوم!" هي تفعل ذلك لكيْ تذكّر كل واحد – إنها الطريقة التي يأخذ فيها كل واحد وقته ليخطط بصمت ما سوف يشارك به.

بما أن العمّة "ميلي" تعرف أن كل واحد يحتاج إلى أكثر من يوم واحد ليستوعب الروتين الجديد، فتعيد السؤال: هل يمانع أيٌّ منهم أن تكون هي أوّل من يبدأ للمرة الثانية. طبعا، لا أحد يمانع. تبدأ العمّة "ميلي" بقصتين طريفتين، ومرة أخرى تشارك بقصة عن شخص آخر من الجالسين حول المائدة: القصة، هذه المرة، عن ابنة أخ العمّة "ميلي"، التي كانت قد أحضرت لها غطاءً صوفيا (حرام) لتتدفأ به ليلاً. (بالمحصلة، لا بد من أن تقدّم شيئًا ما لترضي أخاها العزيز!) مرةً أخرى يقدم كلٌّ من الجالسين حول المائدة بعض الوقائع التي مرّت به خلال اليوم. بالرغم من أنها لا تبلغ قصصا ثلاث، لكن جميعهم يبذل جهداً للمشاركة.

لليلة الثالثة تعلن العمة "ميلي" على العشاء أنها لا يمكنها الانتظار حتى تسمع القصص الثلاث من كل واحد. هذه المرة، يقرع أحدهم الجرس معلنا، "هل يمكنني أن أكون أول من يبدأ؟" كان هذا ابن أخ العمة "ميلي" الصغير، الذي يقرر أن يشارك بقصة عنها – كيف أعدّت له شطيرة بزبدة الفستق والمربى لغداء ذلك اليوم وأرفقتها ببطاقة كتبت عليها، "لقد قطعتها قطريًّا حتى تبقى نكهتها فيها". الأم التي تعوّدت على شطائر العمة "ميلي"، تعقِّب على قولها أنها دائمًا تقطع الشطيرة قطريًّا لنفس السبب، كونها تعلّمت هذا الإجراء من العمة "ميلي" منذ كانتا في عمر الشباب.

مرّت ثلاثة أسابيع، وحان الوقت للعمة "ميلي" كيْ تغادر. كل فرد في الأسرة يعانقها ويقبلها مودّعا لها وهي تتجه نحو الباب. في تلك الليلة، الأب، وقد استعاد مقعده المعتاد، يبادر "هل يمكنني أن اكون هذه الليلة أوّل من يبدأ بأشيائي الثلاثة؟".

وهكذا تبدأ ثقافة بالتحوّل.

الفصل التاسع

كم من الوقت يستغرق إرساءُ ثقافة؟

كم من الوقت يستغرق إرساء ثقافة سوف يعتمد بشكل رئيس على كم من الوقت مضى على تأسيس الثقافة وكم هي مترسّخة. كما تشير قصة العمّة "ميلي" في الفصل الثامن، يستطيع شخص بمفرده، لديه الرؤية والباعث ويحظى بمنزلة عالية لدى أعضاء الثقافة أن يسرّع عملية التغيّر الثقافي. لكن، في جميع الحالات، تكون سرعة التغيّر الثقافي متمايزة كما في الثقافة ذاتها.

الصف المتحدّي

في كل مدرسة، وفي كل غرفة صف توجد ثقافة فرعية متمايزة. وبتقدّم العام الدراسي، فإن كلاً من هذه الثقافات الفرعية تصبح أكثر رسوخًا – للأفضل أو للأسوأ. وكلما كانت الثقافة أكثر رسوخًا، كلما كان تغييرها أكثر صعوبة، وبخاصة إذا كان عامل التغيّر إلى حد ما من توابعها.

تصوّر معلّما يعاني بدرجة كبيرة في إدارة الصف وهو على علاقات سيئة مع الطلبة – صفّه بشكل أساسي خارج عن السيطرة. لنفرض أن هذ المعلّم يترك عمله في منتصف العام الدراسي ويعيّن مكانه أحد المعلمين الأكثر كفاءة ومحبوبًا من الآخرين في المدرسة. خلال أسبوع من تثبيت المعلم البديل في إدارة الصف، كان الصف متجها إلى تحوّل كُلّي – وكأنّ المعلم الأكثر كفاءة كان المسؤول كل الوقت. المعلم ذو الكفاءة العالية لا ينتظر أن يظهر طلبته سوء سلوك، والطلبة لا يتحدّون المعلم الجديد كما كانوا يفعلون مع المعلم الأقل كفاءة. المعلمان هنا مختلفان، نفس الطلبة ونفس المدرسة، والنتاجات مختلفة كليًا.

والآن لنتصوّر أنه حلّ مكان المعلم الأقل كفاءة معلّم آخر في موقع متوسط من حيث الكفاءة – ليس الأقل كفاءة كلّيًّا، وليس الأكثر كفاءة كذلك. ربما كان هذا النوع من

المعلّم لا يستطيع أن يجعل كل طالب يتصرّف بالمستوى الذي يتمكّن منه المعلم الأكثر كفاءة. وربما كانت إدارة الصف أفضل قليلاً مما كانت عليه تحت إدارة المعلّم الأول، لكن جهود المعلم المتوسط الكفاءة ليست كافية للتغلّب على ثقافة صف ترسخت لمدة طويلة.

> **المعلّم الأكثر كفاءة ينجح بألا يسمح لمعايير وتوقّعات موجودة سابقا أن تكون مؤثّرة.**

في المثال السابق، المعلّم الأكثر كفاءة ينجح بأن لا يسمح لمعايير وتوقعات موجودة سابقا أن تكون مؤثرة. طبعا، لن تكون ثقافات صفية بقوّة ثقافات مدرسية هي جزء منها – في المحصلة، نادرًا ما تتجاوز (أي الثقافات الصفية) السنة المدرسية، بينما تتطوّر الثقافات المدرسية على امتداد سنوات متعددة. إلاّ أن معايير تغيير ثقافة مدرسية هي نفسها لثقافات صفية. في ثقافة سامة، لن يتمكّن قائد عادي (متوسط الكفاءة) من تحسين الثقافة وحده في أحسن الحالات، يمكنه أن يحث بعض المعلمين على التفكير بالاتجاهات الجديدة، ولكنه يحتاج العديد من الوسائل والمؤيدين لتحقيق تغيّر حقيقي. من سوء الطالع أن يكون هناك عامل تغيّر فاعل في المدرسة لا يكون له صوت في النمو المهني له أو لزملائه. في كثير من الثقافات المدرسية يُسلّط ضغط على المعلمين أن يحافظوا على المسافات بينهم وبين الآخرين عند مساعدتهم لغيرهم من المعلمين.

على الرغم من أنه يصعب تعرّف اللحظة بالتحديد التي حدث فيها تحوّل ثقافي كلّي، من حيث أنه هل حدث حقيقةً، عادةً لا يكون قد حدث. لا نستطيع أن نحدد تمامًا زمن شيء على درجة كبيرة من التركيب كالتغيّر الثقافي، ولكننا بالتأكيد نستطيع ملاحظته. إنه يشبه إلى حدٍ ما نقصان الوزن: إذا كان لدى أحدهم زيادة في الوزن لازمته طوال حياته وتدريجيا بدأ يخسر أرطالا، يكون التغيّر، عندئذ، إمّا مؤقتًا (يناظر تغيّرًا في المناخ) أو طويل الأمد يتمثل في أسلوب حياة.

على الرغم من أنه يصعب تعرّف اللحظة بالتحديد التي حدث فيها تحوّل ثقافي كلي، من حيث إنه هل حدث حقيقة، عادةً لا يكون قد حدث..

جديد (يناظر تغيّرًا في الثقافة). وحتى يحافظ الفرد على نقصان الوزن، يحتاج أن يغيّر بشكل دائم نظام معتقداته وتوجّهه نحو صحة الجسم ويتطلّب ذلك دعم الأصدقاء والزملاء.

تخيّل مدرسة تحاول أن تنقل ثقافتها من ثقافة تصنع فيها القرارات على أساس ما هو الأفضل للكبار إلى ثقافة تُصنع فيها القرارات على أساس ما هو الأفضل للطلبة. إن إحداث تغيّر ثقافي في حدوده الدنيا قد يكون سهلاً جدًّا، لكن إحداث تغيّر حقيقي يفرض تحدّيًا كبيرًا جدًّا. فتقليل وقت المحاضرة، وإدخال التدريس بنموذج التعلّم المقلوب، وتطوير دروس فردية، كلّ هذه أفعال قد تحتاج الكثير جدًّا من الجهد. فكلما كانت هناك تفاصيل أكثر في التغير الثقافي تتحدى المعايير القائمة في المدرسة، كلما كانت الثقافة القائمة قبلها أكثر مقاومة لها.

من الصفر إلى العشرة

في بعض الأحيان تكون الثقافات مترسخة إلى الدرجة التي يبدو فيها التغيير نحو الأحسن مستحيلاً. فالتغيّر الثقافي ليس علمًا منضبطًا، إنه مضطرب، لا يمكن التوقع به، غير مريح. المخاطرة، مهما كانت ضئيلة، أساسية للعملية – في بعض الأحيان، العقبة الكبرى في الانتقال من الصفر إلى العشرة تتمثل في الخطوة من الصفر إلى الواحد. إذا كان لديك (٨٠) من أعضاء هيئة التدريس، لا تركّز اهتمامك على أولئك الأكثر مقاومةً للتغيّر. في كل مرّة أنت تغيّر موقف أحدهم من التغيّر من موقف سلبي إلى محايد أو من محايد إلى إيجابي، فإنك بذلك تطوّع الثقافة لتقبل تغيّرات أكثر دلالة في مسيرتها.

على الرغم من أنه لا يوجد في الوقت الحاضر خط زمني لِكَم يستغرق التغيّر، إلاّ أن المسيرة ذاتها يمكن أن تكون مجزية تمامًا – فكلما عَظُمَ التحدّي، كلما أصبح التغلّب عليه مدعاة للرضى. هنا نستشهد بقول مأثور، "أحيانًا الأكثر متعة أن تجزّ العشب عندما يكون طويلاً".

الفصل العاشر

اختراقات

حتى يحدث تغيّر ثقافي في حقيقي في أيّ مؤسسة، تنشأ حاجة لشخص أو شخصين ممن لديهم الاستعداد لأن يكونوا أوّل مَن يُقْدِم على تحرّك – بكلمة أخرى، قياديّون.

البداية بواحد

مما لا شك فيه أنك تواجه تحدّيًا عندما تريد لكل شخص في مدرستك أن يتحوّل في معتقداته وممارساته في نفس الوقت. تصبح الثقافة القائمة في عداد الميتة أمام التغيّرات الدراماتيكية، وبخاصة تلك التي يتم تطبيقها بذريعة الاستعجال. وحتى تدفع العملية للتحرّك، من المهم أن تجد أن أوّل مجازف كان محبطًا من الوضع القائم لدرجة الشروع بالمسيرة. هذا الشخص يجب أن يحترمه أقرانه الذين يجتذبهم للقضية – ولو كان هناك مجازف واحد فقط في المدرسة ممن لديه الاستعداد لإحداث تغيير، فإنه يخاطر بنقض صحة الرؤية الجديدة كليًّا بارتكاب خطوة واحدة خطأ. يجب أن يكون التغيّر الثقافي حركة شاملة للمدرسة على أوسع نطاق، وليست مجرّد جهد فرديّ.

قصة مدرِّب

تصوّر مدرسة ثانوية يقضي أحد معاييرها الثقافية بأنه ما لم ينشغل المعلمون بنشاطات لامنهجية، فعليهم جميعًا أن يحضروا الاجتماع الشهري لأعضاء الهيئة التدريسية. الآن، لنفرض أن هذه المدرسة تستأجر مدرّبا لكرة القدم الذي يقرر أن يحضر أوّل اجتماع لأعضاء الهيئة التدريسية لهذا العام. خلال الاجتماع، يتهامس المعلمون ويشيرون إلى المدرّب بينما هم يتحدثون مع بعضهم بعضًا، لكن لا أحد يوجِّه إليه كلامًا.

يجب أن يكون التغيّر الثقافي حركة شاملة للمدرسة على أوسع نطاق،وليست مجرّد جهد فرديّ.

في اليوم الثاني، تقترب مدرّبة الكرة الطائرة من مدرّب كرة القدم لتقول له: " نحن المدربون، حان لك أن تعلم، ليس مطلوبًا منا أن نحضر هذه الاجتماعات؛ لدينا تدريب بعد انتهاء اليوم المدرسي، ولذلك نحن معفوْن".

مدرّب كرة القدم يجيب: "لقد أخبرت اللاعبين عندي أن الجوانب الأكاديمية لها الأولوية. إذا كنت مصدّقًا لذلك فيجب أن أُفعّله".

أيُّ الأمريْن يغلب في هذه الحالة، الثقافة أم المدرّب؟ الإجابة عن هذا السؤال تكون باستطلاع كم من المدرّبين في المدرسة يقتفون هذا المسار. هذا المثال بالذات يمثّل صورة حقيقية لواقع. مع انتهاء العام الدراسي، كان جميع المدرّبين في المدرسة يأخذون بوجهة النظر التي تتبنّى حضور اجتماعات الهيئة التدريسية.

المثال المذكور أعلاه حالة تقليدية لاختراق عرَضي. على الرغم من أن مدرّبة الكرة الطائرة حثّت مدرّب كرة القدم للعمل وفق المعايير الثقافية، إلاّ أن مدرّب كرة القدم رفض ذلك – ليس نتيجةً لرؤية بعيدة للتغير الثقافي، وإنما استنادًا إلى قناعته الشخصية. ولو أن المدير شاهد مدرّب كرة القدم في الاجتماع وكتب إليه مذكرة تعبر عن تقديره له، ربما ستكون مشاعره أكثر فاعلية في مواجهة أي انتكاسة عن الثقافة.

التوظيف لإرساء ثقافة

من الجميل حقًّا أن تتمكّن من توظيف أعضاء هيئة تدريس يقومون دائمًا بالعمل الصحيح بغض النظر عن ضغوط الزملاء، ولكن أشخاصًا من هذا النوع قِلّة ويصعب الوصول إليهم. المجازفون القادرون على إحداث اختراقات هم نوع نادر – يوجد عادةً عدد قليل منهم في المدرسة. إنهم النجوم المتألقة الذين يمتلكون القدرة على عمل الصواب بينما يحتفظون باحترام زملائهم لهم.

عند توظيف أعضاء هيئة تدريس، ابحث عن مرشحين يبدو أنهم قادرون على الإسهام طوعاً باختراقات ثقافية.

عند توظيف أعضاء هيئة تدريس، ابحث عن مرشحين يبدو أنهم قادرون على الإسهام طوعًا باختراقات ثقافية. على سبيل المثال، افرض أنك تعمل في مدرسة يرتدي معلموها ألبسة غير مهنية في صفوفهم – هذا جانب في الثقافة تودّ كبحه. قد ترى، خلال مقابلة التوظيف، أن تطرح أسئلة من نوع، "كم يتكرر لديك ارتداء ربطة عنق في المدرسة؟" أو "هل ترى من المناسب أن يرتدي المعلمون بنطلونات الجينز في صفوفهم؟" وذلك حتى تتعرّف المرشحين الواقعين على نفس الخط مثلكَ بما يتعلق بالزي الرسمي وحتى يعرف الموظفون الجُدد أنك تولي هذه القضية أهمية خاصة. عندما تأخذ هذه التوقعات مكانها، يكون المعلمون الجدد أفضل استعدادًا لمواجهة أية ضغوط من الزملاء للامتثال لمعيار ثقافي غير مرغوب فيه فيما يتعلق بلباس غير مهني.

ربما ترى أنك عندما تطرح توقعات جديدة، أن المعلمين الذين يتقبلونها سيكونون على خلاف مع أولئك الذين لا يتقبلونها. قد يكون هذا صحيحًا إلى حدٍ ما، لكن المعلمين الذين يتقبلون التوقعات سيكونون على خلاف أكبر معك كقائد لهم لسماحك لزملائهم بالتراخي.

لنأخذ المثال التالي. في أول اجتماع للهيئة في لعام الدراسي، يعلن مدير المدرسة أنه يريد من جميع المعلمين أن يستدعوا الآباء وأن يطلبوا مساعدتهم قبل تحويل أي طالب إلى الإدارة لسوء سلوكه. بعد بضعة أسابيع، يرسل أحد المعلمين طالبًا إلى الإدارة لتكراره عدم إحضار قلم إلى الصف من دون استشارة أبوي الطالب. في هكذا موقف، إذا كان المدير يرغب في التمسك بمصداقيته فعليه أن يتدخل ويؤدب المعلم، وإلاّ فإن الثقافة القائمة قبلاً التي لا يُتوقع فيها من المعلمين أن يستدعوا الآباء هي التي ستتأكّد.

تجمُّع اختراقات

يفترض في المجازفين أن يكونوا أُناسًا واثقين من أنفسهم – وبخاصة إذا استمروا بالاستهانة بالمعايير الثقافية السلبية حتى في مواجهة انتكاسة من الزملاء. ولكن حتى أكثر أعضاء الهيئة ثقةً بأنفسهم سيستفيدون من الدعم. وبمزاوجة أعضاء الهيئة الجدد بنماذج

أدوار تقليدية سيكون لها تُير إيجابي على كِلا الطرفين. تصوّر لو أن مدرّب كرة القدم في مثالنا السابق طُلِبَ منه أن يحضر الاجتماعات الشهرية للهيئة مع بعض المدربين المساعدين – ماذا يمكن أن تكون النتيجة؟

مؤخرًا قضينا بعض الوقت في منطقة تعليمية حيث يطلب المدرّبون من لاعبيهم أن يجلسوا في المقاعد الأمامية في صفوفهم (باستثناء الحالات التي تكون فيها المقاعد معيّنة)، لأن البحث يظهر أن أداء الطلبة الذين يجلسون في المقاعد الأمامية في الصف أفضل من أداء الطلبة الذين يجلسون في المقاعد الخلفية. المدرّبون في هذه المنطقة التعليمية يحاكون السلوك الذي يطلبونه من لاعبيهم بأن يجلسوا في الصف الأول في كل اجتماع للهيئة. عندما أُدخلت هذه المعايير الثقافية إلى المنطقة التعليمية، سرعان ما تغيّرت آليّة الاجتماعات نحو الأفضل – بما أنه كان هناك العديد من المجازفين المشاركين، بمرور الوقت أصبحت الثقافة المترسخة أقل قدرة على مقاومة اختراق.

الثقافة تتبع المعلمين

عندما توظِّف معلمين جدد، يكون هدفك أن تجعل الثقافة القائمة تميل نحو المعلم الجديد، وليس العكس. يمكن أن يكون هذا أسهل قولاً منه فعلاً، لأن الثقافة القوية ستقاوم بالضرورة أية اختراقات. تظهر الثقافة القائمة أمام أعضاء الهيئة الجدد كقوة منفّرة متمركزة عرقيًا. إذا كان هذا هو الحال في مدرستك، فتأكّد من أن القادمين الجدد الذين توظفهم سوف يساعدون في إحباطها و من ثم وفّر لهم ما يحتاجون من دعم. وهذ ينطبق على حالات التوظيف على مستويات الصفوف أو لأقسام – اختر أولئك الأشخاص الذين يكون لهم أكبر تأثير على كلٍّ من الثقافات الفرعية المتمايزة.

عندما تقدّم الموظفين الجدد لمجتمع المدرسة، قد ترغب في أن يعرف الجميع أنهم يمثّلون غاية الرجاء في الوصول إلى ما نسعى إليه في غضون خمس سنوات. بعض قدامى المعلمين لا يحبذون ذلك، ولكنه الواقع – ويدل على أنك تدعم القادمين الجدد في مواجهة ثقافة مترسِّخة ومقاوِمة. وتريد أن تتأكّد من أن المعلمين الذين سيلتقي بهم الموظفون حديثًا

– أثنْاء البرنامج التوجيهي الصيفي، على سبيل المثال – هم كذلك أكثر أعضاء الهيئة التدريسية فاعلية في مدرستك. وربما تطلّب ذلك منك تنسيقًا من وراء الستار. تذكّر: أن المعلمين الجدد لا يعرفون مَن أكثر المعلمين سميّةً، ومِن جانبهم، فإن أكثر المعلمين سميّةً يبحثون عادةً عن أصدقاء يشاركونهم أعباءهم.

هناك احتمال أن يحل معلم جديد محل معلم آخر بنفس الدوْر – هو دور يأتي معه عادة مخطوط كان آخر مَن حدّثه الشخص الذي تم استبداله. وكلما كان المعلم الجديد أكثر تمسّكًا بالمخطوط الأصلي، كلما كان تحوّله إلى الدور (والثقافة) أكثر سهولة – لا تجعل المعلم الجديد يأخذ دور معلّم غير فعّال. يحتفظ قادة المدرسة بسيطرتهم على هذه الآلية – في النهاية هم الذين يوفرون البِنى الضرورية للقادمين الجدد حتى يفرضوا هويّات لا ترتبط بالماضي وتغذي التجديد.

يجب أن يُعطى المعلمون الجدد صوتا و مكانـًا لمقاومة ضغوط كثيرة من الثقافة تمنع أيّ اختراق.

يجب أن يُعطى المعلمون الجدد صوتًا ومكانًا لمقاومة ضغوط كثيرة من الثقافة تمنع أيّ اختراق. وهم، مع ذلك، ينشدون تحقق مصداقيتهم من زملائهم. كيف يبدو هذا الوضع في مدرستك؟

الفصل الحادي عشر

نقاط الفاعلية

إحدى الطرق التي ترسي فيها ثقافتك أن تبحث في مدرستك عن النقاط الأقل مقاومة – نقاط الفاعلية التي تصبح الثقافة عندها (فجأة) عرضة للتغيّر. الأزمات المدرسية توفر للقادة فرصة للتحقق من مصداقية الطرق التي تستجيب فيها الثقافة لمواقف معيّنة أو العمل على تغييرها. الأمثلة من نوع تطبيق مهمات تفويض خارجي، والتقلبات في انتخابات مجلس المدرسة، وأعمال البناء في حرم المدرسة – أيّ عدد من هذه الوقائع يمكن تفعيله لإدخال أفكار جديدة إلى الثقافة. على سبيل المثال، لنفرض أن مدرستك تمر حاليا في عملية تطبيق مهمات تفويض جديدة من الدولة تتعلق بتطبيق نظام تقويم للمعلمين: هذا التهديد الخارجي يمكن أن يقوّي العلاقات بين أعضاء الهيئة وفي نفس الوقت يوفر لك، كقائد للمدرسة، متسعاً لمعالجة قضايا كانت تعيق تقدم المعلمين – وهكذا ترسي الثقافة.

تعطينا الطقوس والمراسم التي تركّز على المستقبل، من مثل احتفالات التخرّج، فرصا رائعة لإدخال أفكار جديدة إلى الثقافة بأقل قدر من التراجع. في نهاية الأمر، عندما نفكر بالمستقبل، لا ندافع بنفس المقدار عن الماضي.

طبقا لـ "بترسون" ورفاقه (Peterson and colleagues, 1986)، يمكن تعديل الثقافة المؤسسية بالطرق السبع التالية:

١. بابتكار وحدات جديدة ضمن المؤسسة،

٢. بتغيير جهاز العاملين في المؤسسة،

٣. من خلال قيادة متبصّرة،

٤. بإعادة تعريف المهمة،

٥. بإعادة تنظيم المؤسسة،

٦. باستغلال التعارض في فصل القيم المتبنّاة عن القيم المستحدثة،

٧. باستغلال الأزمات في تركيز الأهداف والأولويّات (p. 101).

لكن، يذهب "كوه" و "هويت" (Kuh and Whitt, 1988) إلى أن البيّنة التجريبية لمثل هذه النتاجات تشير إلى أن التغيرات تكون في المناخ وليس في الثقافة، ونرى أن في ما يذهب إليه هذان الباحثان بعض الجدارة.

نقطة فاعلية: بداية السنة المدرسية

تصوّر أول يوم في المدرسة: يرتدي الطلبة ملابس تثير الإعجاب، يحملون لوازمهم مرتبة ومنظمة، ويتنقلون بخفة من صف إلى آخر. في نفس الوقت، هم في الغالب غير متأكدين من أين سيجدون أصدقاءهم (وحتى مَن سيكون أصدقاءهم). وهم لا يعرفون بعدُ ماذا سيتوقعون من معلميهم. الثقافة الفرعية للسنة المقبلة لم تتشكل بعد. أيّ شيء محتمل، حسنًا كان أم سيئًا.

في بداية السنة المدرسية، تشبه ثقافة كل صف كرة من الصلصال تنتظر أن تتشكّل. أمور من نوع مستويات اهتمام المعلمين بالطلبة، أمزجتهم وأساليبهم، وكيف يستجيبون لحالات سوء سلوك الطالب – جميع هذه الأمور وغيرها كثير تسهم في الشكل النهائي للثقافة. في بداية السنة المدرسية، تتباهى الصفوف بأرضيتها النظيفة اللماعة، وبرّايات الأقلام الجديدة الصالحة للاستعمال، ولفات الفوط الورقية المليئة إلى جانب المغاسل. وتطل النوافذ على مرج أخضر تمّ جزّه حديثًا وتناثرت عليه لافتات تحمل عبارات الترحيب بالعودة إلى المدرسة.

يتوجّه المعلمون إلى أوّل اجتماع للهيئة في العام الدراسي في خطوات تبدو أكثر انطلاقًا مما كانت في العام السابق. يشاهدون وجوهًا جديدة – زملاء يودون أن ينالوا إعجابهم في العام المقبل؛ ربما يظهر بهاء القاعات في حلّتها الجديدة من الطلاء أو الزخارف تحفل بها لوحات الإعلان. يسود جوّ من الرجاء والانفعال بين الجميع حتى المتخاذلين. إذا كانت الأمور رائعة السنة الفائتة، فالجميع فخور بما تحقق وعلى استعداد لمواصلة التقدّم؛ وإذا لم تكن الأمور كما يرام في السنة الفائتة، فربما تصمم الهيئة توجهات جديدة للمدرسة.

مهما كان وضع الثقافة في السنة الفائتة، أو حتى في العشرين سنة الماضية، فلدينا الآن الفرصة لإحداث التغيير نحو الأفضل.

على الرغم من أن بداية العام الدراسي مجرد واحدة فقط من نقاط الفاعلية في التقويم الأكاديمي، إلاّ أنها الأكثر فاعلية، نظرًا لتميّزها بكونها جاءت بعد العطلة الصيفية التي توفر لقادة المدرسة الوقت الكافي للتحضير.

نقطة فاعلية: مدير جديد

يذكر "ديل" و"بترسون" (Deal and Peterson, 2009) أن الثقافة عرضة للتغير بشكل خاص عندما يظهر فيها قائد جديد. يترتب على أعضاء الهيئة التدريسية أن يقارنوا مديرًا جديدًا بأيّ كان مَن يشغل المنصب سابقًا؛ يعتمد ذلك على المعيّن حديثًا أن يبني على نجاحات سلفه القدير أو يتابع إخفاقات مَن كان فاشلاً. إن تصرفات المدير الجديد في الساعات، أو الأيام، أو الأسابيع القليلة الأولى ذات دور محوري – ما يمكن أن يقوله أو يفعله سوف يؤثر بدرجة كبيرة في توقعات المجتمع المدرسي للعام المقبل.

هل سيتجوّل المدير الجديد في انحاء مبنى المدرسة مع حافظة أوراق وساعة وقف، أم سيفوض مزيدًا من الوقت لأعضاء الهيئة؟ سواء كانت الرؤية أكثر تشددًا أو أكثر تسامحًا، فالاحتمالات أن العاملين سيمتثلون لها بدرجة ما. يكمن التحدي في اعتماد الرؤية الجديدة في الثقافة.

بما أن أعضاء الهيئة يكونون عادةً في أفضل أحوالهم عندما يلتقون للمرة الأولى مع المدير الجديد، فيمكن لهذه المناسبات أن تشكل أكثر نقاط الفاعلية مرونة لإرساء ثقافة مدرسة. طبعا، إذا كنت المدير الجديد، فيجب أن تكون لديك الرؤية ومهارات تطبيقها. تحتاج – أيضًا – أن ترسي أفضلياتك بأسرع ما يمكن. على سبيل المثال، إذا سألتك السكرتيرات في يومك الأول في المدرسة الجديدة كيف تريد منهن أن يجبن على الهاتف، فعليك أن تعطي إجابة فورية بتفاصيل محددة. عندما ترسم توقعاتك من البداية فإنك بذلك تتجنب تصويب سلوكات لاحقة. إذا كنت في انتظار أن تنصح المعلمين قبل أن تكشف عن أفضلياتك

فسينجم عن ذلك أن يستاء المعلمون من تصرفاتك ويقاومون تطبيق أفكارك في المدرسة. إذا حدث مثل هذا، تكون في مواجهة مع الثقافة — فتفوز الثقافة.

التغيرات في السلوك يظهر أثرها في المناخ، وليس بالضرورة على الثقافة.

نحن لا نقول: إنه لا يوجد مكان لتصويب سلوكات غير فاعلة. كل ما في الأمر أن التغيرات في السلوك يظهر أثرها في المناخ، وليس بالضرورة على الثقافة. يمكن لمثل هذه التغيرات أن تعبر سريعًا إذا استحدثت بدوافع خارجية (مثلاً؛ إذا فرضت بالقوة). لا يمكن شراء التحوّل الثقافي — يجب أن تكون المدرسة مهيّأة له. سوف يعمل التحويل بأفضل حال عندما تبدأ في تطوير واحدة من الثقافات الفرعية إلى فريق قيادة قائم.

نقطة فاعلية: التحوّلات الطبيعية في التقويم السنوي

تؤلف كل مرحلة انتقالية في السنة المدرسية نقطة تفعيل طبيعية لترسي ثقافتك. خذ، على سبيل المثال؛ بحلول العام الجديد، يمكنك أن تعلن أن قرارك للعام المقبل أن تقوم بزيارات للصفوف أكثر تكرارًا حتى تتمكّن من مشاهدة الأشياء الرائعة التي يقوم بها المعلمون. ويمكنك، كذلك، أن تضيف كيف أن الطلبة يغالون في تبجحهم لدرجة لا تريد أن يطول انتظارك معها حتى ترى ما وراء هذا الضجيج.

ماذا تعتقد أنه سوف يحدث إذا طرحتَ هذا الإعلان؟ لفترة من الزمن قد يعمد المعلمون إلى تغيير مناخ صفوفهم بانتظار قدومك — تنظيف غرف صفوفهم، تحضير دروسهم، وربما ارتداء ملابس أكثر مهنية. حتى يتحول التغيّر في المناخ إلى تغيّر في الثقافة عليك أن تتابع ما وعدت به وأن تقوم بالفعل بإجراء مشاهدات صفية متكررة. إذا اكتفيت بزيارة عدد قليل من المعلمين وتوقفت، سيحصل منظّرو المؤامرة على يوم ميداني: "هل حضر إلى صفك؟ لقد كان في صفي، استغرب لماذا لم يقم بزيارتك؟" فإذا ندرت زياراتك وتباعدت الأوقات بينها، فسيخالط استقبالهم لك الكثير من الشك— والتردد في قبول تحوّل في الثقافة.

الوقت الأكثر ملاءمة لتفعيل العون من المعلمين يكون عندما تعيّن لكل منهم جدوله الزمني. أرسل مسودة جدولك الزمني للمعلمين؛ فإذا سألك أحدهم ما إذا كان هناك ما يمكنهم عمله مقابل جدول أفضل، فلتكُن إجابتك نعم يمكنهم ذلك: يمكنهم مساعدتك في إرساء الثقافة.

نقطة فاعلية: العطلات

المجالس والمسرحيات في العطلات والأعياد تشيع جوًّا من النيات الحسنة بين أعضاء الهيئة – وعندما يكون الناس في مزاج جيّد، يكون تقبلهم للتغيرات المقترحة أفضل. استغل هذه المناسبات لزرع شيء من البذور عن التغيرات التي تتطلّع إليها في الأفق. يؤلف موسم العطلات وقتًا مناسبًا لبناء مصداقية عاطفية مع الهيئة. على سبيل المثال؛ فكّر في إرسال بطاقات معايدة للآباء تخبرهم فيها كم تهتم المدرسة وتُعنى بأبنائهم.

نقطة فاعلية: حفلات الزفاف والجنازات

فكّر في استغلال أحداث خارج مبنى المدرسة للتعاطف مع أعضاء الهيئة في أفراحهم وأحزانهم في لحظات مهمة في حياتهم. هذه أوقات مناسبة جدًّا للاتصال بالآخرين وتمتين علاقاتك بهم.

نقطة فاعلية: الجوائز وشهادات التقدير

استغل الاحتفالات بالجوائز وشهادات التقدير لإرساء ثقافة مدرستك. ولكن كُن حذرًا – فالغيرة يمكن أن تجعل الزملاء يحطّون من تقدير متلقّي الجوائز درجة أو اثنتين. مثل هكذا ردود فعل قد تثني أعضاء الهيئة عن العمل بتحويل الثقافة في المستقبل.

نقطة فاعلية: الدرجات على الاختبارات

تأتي أوقات معينة في السنة يكون فيها المعلمون في حالة تيقظ قصوى لما تسفر عنه نتائج الاختبارات. يمكن أن يكون تأثير الضعف في درجات الاختبارات على الثقافة سلبيًّا أو إيجابيًّا، اعتمادًا على استجابات أعضاء الهيئة لها. إذا كانت استجابة المعلمين إلقاء اللوم على كل شيء باستثناء أنفسهم – مثلاً؛ إلقاء اللوم على معلمي السنة الفائتة، أو آباء لا

يتحملون المسؤولية، أو مشرّعين غير مطلعين – تبقى الثقافة مجمدة. في المقابل، إذا استجاب المعلمون بتفحّص ناقد لتصرّفاتهم، فقد يخلصون إلى تحويل الثقافة في اتجاه إيجابي.

الدرجات الإيجابية قد تعزى إلى جهود المعلمين – أوقد تعزى كليًا إلى مواهب الطلبة. إذا جاءت الدرجات مرتفعة، فمن الطبيعي أن يقاوم الآباء أيّ تغيّر في الثقافة. من المهم أن ينظر المعلمون.

إلى الدرجات المرتفعة كدليل على جهودهم المتواصلة وأن يضاعفوا أي جهد موجّه لتحسين التحصيل.

نقطة فاعلية: التعليمات الخارجية

تعليمات جديدة للاختبارات، أو توجّهات مختلفة في المناهج، أو تعديلات في نظام تقويم المعلمين – مهما كانت الوقائع، يحتاج الأمر عادة وقتًا طويلاً للأثر أن يأخذ مجراه أو يُعلّق عند تعميمه على المدارس. من المناسب جدًّا أن تعمل بشكل مبيّت على استعمال هذه الوقائع كطريقة لتفعيل تغيّر ثقافي. في كثير من المدارس، يكون الحافز الأوّل للثقافة مقاومة وتعطيل أي توجّهات جديدة. في هذه المواقف يحاول كثير من المديرين طمأنة المعلمين بأن الأمور ستسير بشكل طبيعي تمامًا. ولكن، ماذا لو أننا لا نريد أن تسير الأمور بشكل طبيعي؟ أليس همّنا أن نستغل الوقائع الجديدة لعمل ما هو أفضل مما ألفناه سابقًا. وبدلاً من طمأنة معلمين من ذوي الأداء المتدنّي في مدرستك، اجعلهم يدركون الفرص التي توفرها الوقائع الجديدة وفي نفس الوقت يعون التحديات التي تعرضها (" كيف لك أن تتعامل مع كل هذه التغيرات؟"، "أُراهن على أنكم تشعرون كأنكم في نفق يتقدم فيه قطاران من الاتجاهين كليهما !"). لا تدعهم يتخاذلون في ملاذهم للاسترخاء والوسطية.

> **إرساء ثقافة يشبه تحويل اتجاه باخرة عابرة للمحيطات – يستغرق وقتًا طويلاً.**

إرساء ثقافة يشبه تحويل اتجاه باخرة عابرة للمحيطات – يستغرق وقتًا طويلاً. لكننا لا نريد لكل فرد في المدرسة أن يغيّر اتجاهه، إذ إن بعضهم يقوم حاليًا بدفع الثقافة إلى الأمام. يحتاج هؤلاء المعلمون إلى أن نطمئنهم بكل السبل الممكنة. لكن أولئك الذين يعملون ضد التقدّم يجب ألا يعطوا نفس الدرجة من الدعم العاطفي الذي يعطى لأولئك الذين يعملون لأجله إلاّ إذا كانوا على استعداد لتغيير اتجاهاتهم. طبعًا، في أي وقت يختار المعلمون الذين يعملون ضد التغير أن يغيّروا اتجاهاتهم، يجب على القادة أن يجعلوا التغيير سهلاً عليهم.

نقطة فاعلية: أحداث تقع للمرة الأولى – أو مرة واحدة

تستخدم الثقافة الماضي كواجهة للحاضر. بالنسبة للثقافة، أن تكون الاستجابات لمواقف معيّنة قابلة للتوقع أكثر أهمية من كونها فاعلة – يمكننا دائمًا أن نصطنع الأعذار بعد ظهور الحقيقة. لكن، عندما تقع أحداث للمرة الأولى لا تملك الثقافة عندها واجهة يمكن أن تقارن بها الحاضر. وعندما نستطلع بكل عناية هذه الوقائع غير المستقرة، يمكن أن تعمل كنقاط فاعلة لإرساء ثقافتك. وفيما يلي بعض الأمثلة على ذلك.

> تستخدم الثقافة الماضي كواجهة للحاضر.

الأزمات

نرجو صادقين ألا تضطر مدرستك أبدًا إلى مواجهة أزمة من نوع إطلاق عيارات نارية أو كارثة طبيعية، لكن إذا حدثت وقائع من مثل ذلك، فيمكن أن تكون منطلقًا لتغيير الثقافة نحو الأفضل. إلاّ أن، كما يشير "باوندر" (Pounder, 1998)، "التهديد والضغط يجعلان الناس أكثر إصرارًا على الاحتفاظ بثقافتهم الاجتماعية وتقاليدهم" (p. 102).

كان للمذبحة التي ارتكبت في مدرسة "كولمباين" الثانوية في العام ١٩٩٩م وللاعتداءات الإرهابية في ١١ سبتمبر في العام ٢٠٠١م أن دفعت مدارس كثيرة في الولايات المتحدة إلى إعادة تقويم إجراءاتها الأمنية في المدرسة، غالبًا بتقييد الزيارات الخارجية للطلبة.

كيف يمكن للثقافات في هذه المدارس أن تختلف عن ثقافة مدرستك بما يتعلق، على سبيل المثال، بالسماح للطلبة باستخدام الهواتف النقالة؟ على المستوى المحلّي، المدارس التي تعرّضت لأعاصير أو غيرها من الكوارث الطبيعية تميل لأن تطور أساليب جديدة للمحافظة على سلامة الطلبة عندما يحمل الطقس نذر سوء. كيف يمكن لممارسات في مواجهة الأعاصير أن تجعل الثقافة في هذه المدارس مختلفة عنها في مدرستك؟ الأحداث المريعة تغيّر معتقدات من يعيشونها وكيف يستعدون لها وكيف يستجيبون لأحداث من نوعها في المستقبل. وهي – أيضًا– توفر للمعلمين فرصة نادرة لتفحّص أهمية العلاقات في مجتمع المدرسة وتذكّرهم بالأدوار الأساسية التي يؤدونها في حياة الآخرين. بخروجنا من مأساة يمكننا أن نكتسب تقديرًا أكبر للحياة وكم هو مهم أن نتعامل مع بعضنا بعضًا بأكبر قدر من الاحترام في جميع الأوقات.

يمكن للطريقة التي تتعامل بها هيئة المدرسة مع الأزمات أن تنتج معايير جديدة إما أنها تدعم أو تتحدّى القيم الحالية للثقافة. كذلك يمكن أن تأتي بفوائد تتعلق بتحصيل الطلبة: "الأزمات ترفع مستوى القلق، وانخفاض مستوى القلق يشكل دافعًا قويًا لتعلّم جديد. إذا تشارك الناس خبرات انفعالية شديدة وتعلموا جماعيًّا كيف يخفضون مستوى القلق، ترتفع احتمالات أن يتذكروا ما تعلموه (Schein, 1992, p. 237). تعلِّم الثقافات أعضاءها كيف يتعاملون مع المشكلات التي يواحهونها جماعيًّا، وبذلك يخفضون مستوى القلق. يتبع ذلك أن يفرض التغيّر الثقافي على الأفراد أن يغيروا – أو ربما يطوّعوا – آليات الدفاع عندهم.

فقدان الحياة

عند مواجهة زميل أو طالب، يتجمّع عادة أعضاء المجتمع المدرسي مع بعضهم بعضًا وينتهون إلى تطوير علاقات حميمة فيما بينهم قد لا تكون موجودة سابقًا. الوقائع التي تغيّر مجرى الحياة تتيح لنا فرصًا جيدة للتأمّل في كيف نعيش حياتنا وللتفكير في نوع التراث الذي نعمل إرساءه كل يوم. التركة النهائية التي يمنحها لنا الآخرون بعد وفاتهم هي تأكيد التزامنا بأن نحدث تغييرًا أثناء بقائنا على الأرض.

المِنَح وشهادات التقدير

يسعى كثير من المدارس للحصول على مِنَح لتمويل تغيرات ثقافية – من نوع برامج جديدة، وموارد إضافية، وزيادة أعضاء هيئة التدريس، وما إلى ذلك – وهذه كثيرًا ما تفشل لأنها تحشر في صندوق لا يستطيع أعضاء الهيئة التفكير خارجه. وما أن تفشل المبادرات، حتى لا ينقضي وقت طويل أمام الثقافة لتقرر ماذا ستفعل بأموال المِنَح.

إن السعي وراء المِنَح والتقدّم بطلبات لجوائز تقديرًا لتغيرات ثقافية تعطي مؤشرات على أن الثقافة (أو ما يحبطها من داخلها) على استعداد للمجازفة بالنكسة الناجمة عن الرفض لفرصة الحصول على جوائز. سواء كانت الجهود المبذولة ناجحة أم لا، تظل هذه فرصًا تعبّر عمّا له قيمة في الثقافة. إذا كانت الجهود ناجحة، فإن الاحتفالات العامة بأية نجاحات أساسية إذا كان لهذه النجاحات أن تدوم. تمثل هذه الاحتفالات فرصًا رائعة لِمَن يحبطون الثقافة لأن يشاركوا بجهودهم في السعي إلى تقدير خارجي مع زملائهم وبيان الآثار الإيجابية التي يأتي بها مثل هذا التقدير إلى المدرسة. على الرغم من أنك قد توصي بدعم إضافي وقد توفره لمحبطي الثقافة الذين بذلوا الجهود وجازفوا، عليك أن تتحقق من أن مجموعة أساسية من الهيئة يشعرون بأنهم يُستثمَرون في التغيّر المكافأ.

الفصل الثاني عشر

كيف تؤثر الدورة السنوية للمدرسة على إرساء ثقافة؟

التربية، كما يبدو، ليست مهنة عادية. لكل مدرسة نقطة بداية معرّفة وخط نهاية واضح. التفعيل البارع لهذه الدورة السنوية يمكن أن يكون واحدا من أكثر الأساليب فاعليةً للانتقال بثقافة المدرسة في اتجاه مختلف. عادة، تكون بداية السنة المدرسية مرحلة زمنية لتجديد الطاقة والآمال، المعلمون والجهاز المساند معهم يبنون توقعات عن العام القادم. فكّر كم نحن محظوظون كمربّين تتاح لهم الفرص كل سنة لتحسين أدائهم. تصوّر مديرًا لبنك يستيقظ في أحد أيام الخريف ويقول: "ستكون الأمور عندنا هذه السنة مختلفة!" لن يكون العمل بنفس المستوى كما يكون مع مربين، أليس كذلك؟

بداية العام الجديد تتيح لكل من أعضاء الهيئة الجدد والقدامى فرصة للتعاضد وربما حمل الشعلة لتغيّر ثقافي. خلال العطلة الصيفية، قد تجري تحسينات على مبنى المدرسة تعطيها مظهرًا جديدًا أمام هيئة المدرسة. الغرف التي أعيد طلاؤها، اللافتات الجديدة، الزخارف في قاعة الطعام – كلٌّ من هذه التغيرات الفيزيائية تضفي طابعًا نفسيًّا أمام الهيئة، يبرق لهم فكرة أن شيئًا جديدًا يحوم في الهواء. قطعًا، قد يحتج المتذمرون في الثقافة بأنه يفضل أن تصرف النقود في زيادة الأجور أو التجديدات التقانية، لكن مَن هم في صلب الهيئة فيرجح تحبيذهم لتعديلات إيجابية في البيئة.

إذن، ما أفضل الطرق لاستخدام التقويم الأكاديمي في إحداث تغيّر ثقافي؟ فيما يلي بعض النصائح والإستراتيجيات التي يمكن البدء بها.

في أوّل يوم

جد عددًا من المعلمين المقتدرين في مؤسستك الذين تثق في أنهم سيساعدونك في إرساء ثقافتك. شارك معهم بعض أفكارك فيما يتعلق بإحداث تغيّر في المدرسة، إمّا مع كلٍّ

منهم منفردًا أو معهم كمجموعة، لكن لا تذكر لهم كلمة "ثقافة". ابدأ مناقشات عفوية – غير رسمية – فأنت تريد منهم أن يفكروا في أيّ تغيرات كأفكار جديدة وليس كمبادرات. تحدّث عن مدرستك في وضعها الحالي مقارنةً بما تريد أن يكون. دع المعلمين يشاركون بأفكارهم الخاصة عن اتجاه جديد بالتفصيل بحيث يبدأ تشكّل تصوّر مشترك عن المستقبل. اعمل على إثارة فضول المعلمين واهتمامهم بما سيجري قدمًا. فكر في المشاركة بفقرات من أدوات المسح التي تمَّ تناولها في فصول سابقة لغرس أفكار في عقول المعلمين عمّا تريد أن يتحقق في المدرسة. يجب أن يكون هذا كافيًا ليوم واحد: بدلاً من أن ترهق الهيئة بفيض من الأفكار الصغيرة، ركِّز على إقناعهم بأن تغيُّرا إيجابيًّا ممكن وأن باستطاعتهم توجيهه.

> **تبدأ التحوّلات الثقافية كمفاهيم؛ ولابد من مرور بضع سنين على هذه المفاهيم حتى تصبح مترسّخة.**

تبدأ التحوّلات الثقافية كمفاهيم؛ ولابد من مرور بضع سنين على هذه المفاهيم حتى تصبح مترسّخة – عندما يبدأ المعلمون اجتماعاتهم في الممرات لمناقشة أفضل الممارسات، ومشاركة نجاحاتهم واحباطاتهم في اجتماعات الهيئة التدريسية، ومشاهدة بعضهم بعضًا أثناء العمل في غرف الصفوف، وما إلى ذلك.

في أول أسبوع

استمر في المناقشات الأولية من أول يوم طوال الأسبوع، بشكل غير نظامي. ناقش مع معلميك المختارين أفضل الطرق لطرح أفكار جديدة على زملائهم. يمكن أن تكون إحدى الطرق أن تطلب من المعلمين المختارين البدء في مناقشات غير رسمية مع زملائهم حول بعض الممارسات الجديدة التي يفكرون في تطبيقها. بهذه الطريقة تستطيع بشكل غير مباشر أن تساعد في توجيه وإرساء ثقافات فرعية للمعلمين – وبخاصة عندما يتوجّه إليك بعض المعلمين وهم يبتكرون أفكارًا جديدة.

اعـط المعلمـين الأذن بتجريـب أفكـار جديـدة وشـجّعهم علـى أن يتشاركوا بمكتشفاتهم بين بعضهم بعضا.

ا عط المعلمـين الأذن بتجريـب أفكار جديـدة وشـجّعهم علـى أن يتشـاركوا بمكتشـفاتهم بـين بعضـهم بعضـاً، قـد يكون ذلـك مـن خـلال نقـاش مفتـوح في اجتمـاع للهيئـة التدريسـية. وعنـدما يقـوم المعلمـون بـذلـك، تحـدّث إليهم عـن مفهـوم الثقافـة – واتـرك لهـم أن يكونـوا مَـن يطرح الموضوع للباقين من مجتمـع المدرسـة. إذا أردت أن يُطـرح موضـوع معـيّن فعليـك أن تنشـد المساعدة عند من هم جديرون بالاحترام من المعلمين لتسويقه. الاحتمالات الغالبة عند الناس أن يأخذوا أفكارًا دفعهم إليها أصدقاؤهم وليس بسبب أنها أفكار جيدة.

يُفترض أن يكون الـتفكير في للمستقبل شيئـًا ممتعـًا، لكن العقبـات الـتي نواجههـا في محاولتنا بلوغ ما نتطلع إليه لا متعة فيهـا. سوف تجد دائما معلمـين في مدرستـك مـرتبطين عاطفيـا بالماضـي ولهـذا يقـاومون التغيّـر. عـادةً يظهـر بكـل وضـوح أيّ الأفـراد هـؤلاء وكيـف يستجيبون للأفكار الجديـدة. افـرض طوعـًا مشـاركـة أحد هـؤلاء الأفـراد السلبيين في مناقشـة، إمـا لجلـبهم لنهجـك في الـتفكير أو لاكتشـاف كيـف يمكـن أن يقـاوموا التغيّـرات المقترحـة كعمـلاء للثقافـة. تصبـح مهمتـك أن تتحـدّى ذكريـات هـؤلاء الأفـراد عـن ماضـي المدرسـة. استمع إلى قصصهم وحـاول أن تكشـف عـن المفـاهيم الخطأ الضمنية الـتي تبـيح لهـذه القصـص أن تبقى حيّة. حاول أن تفهم من أين يأتي هؤلاء بمقابلتهم حيث يوجدون.

يعتبر الأسبوع الأول وقتـًا مناسبـًا للـتفكير بكيـف تـدفع بـالتغير الثقـافي خـلال نقـاط الفاعليـة وبخاصـة عنـدما تكـون الثقافـة سـريعة التـأثّر. مـا الـذي تريـد مـن أعضـاء الهيئـة في مدرستـك أن يعبروا عنه؟ ما البيّنات التي تريد أن تطرحها على الطاولة لتصف فيهـا مَـن نحـن وماذا نريد أن نكون؟ مَن باستطاعته أن يروي أفضل قصـة؟ مـا الـدور الـذي يفـترض في المدير أن يؤديه في المراحل الأولى من التحوّل الثقـافي – الواعظ على المنبر أم الملقن خلف الستارة؟

الثقافات لا تقود أناسًا إلى معركة؛ يمكنها فقط أن تساعد الناس في أن يشعروا بالأمان حيال الأشياء كما هي. الثقافات تدير الناس؛ تأتي بأُناس ليقودوا أُناسًا.

الشهر الأوّل

تغيير الثقافة يتطلب منك أن تكون صبورًا من دون أن تجمد في مكانك. بعض الأمثلة عن تغيرات في المناخ تجعلك تشعر كأن تغيّرًا حدث في الثقافة، من المفضل أن تبقى هذه التغيرات في مقدمة ما يفكر به الناس، وبخاصة إذا كانوا يجلّون الرؤية الجديدة. الشهر الأول هو الشهر المناسب لغرس البذور، ولمناقشة من تكون مقابل ماذا تريد أن تكون، وتطبيق معالجة هادفة تأخذك إلى هدفك. وهو الوقت المناسب لتطبيق "مسح الثقافة المدرسية " (انظر: الفصل السادس) كمعالجة.

تذكّر: يحتاج المعلمون إلى أن يشعروا بأن إرساء الثقافة هو في الحقيقة فكرتهم. والأفضل أن تدعم نتائج المسح المدرسي المناقشات التي بدأها المعلمون. يجب أن يشارك المعلمون في أي خبرات يتلقون فيها من الثقافة نكسة إلى الوراء لمحاولتهم إجراء تغيّر وأن يحاولوا فهم السبب لهذه المقاومة.

الأشهر الستة الأولى

في الأشهر الستة الأولى، تأكد من أن تطبق "استقصاء تصنيف الثقافات المدرسية" (أنظر: الفصل الخامس). ستكون لهذا الاستقصاء أهمية أكبر لدى أعضاء الهيئة عندما تقارب السنة الدراسية على الانتهاء ويكون تفكير الناس أكثر صلة بما يحدث في المدرسة. نتائج هذا الاستقصاء سوف تساعد أعضاء الهيئة في أن يروا بوضوح جوانب القوة وجوانب الضعف في الثقافة للمدرسة الحالية وأن تتيح للمعلمين الفرصة أن يدافعوا عمّا يقومون به حاليًا. طبعًا، بما أن الاستقصاء يكشف عن عيوب الثقافة فلن ترضى به الثقافة!

> **يحتاج المعلمون إلى أن يشعروا بأن إرساء الثقافة هو في الحقيقة فكرتهم.**

السنة الأولى

السنة زمن طويل – إلاّ إذا كنّا نتحدث عن الجيولوجيا، أو علم الفلك، أو الثقافة. قد يغريك أن تطبق "مسح ثقافة المدرسة" مرةً ثانية في نهاية السنة لترى إن كان شيء ما قد تغيّر، ولكن الأقرب من ذلك، بعد البدء في عملية التغيير، يكون تقويم التحوّلات الثقافية أكثر سهولة من خلال مراقبة سلوكات المعلمين ومناقشاتهم. استمع إلى القصص التي غرستها في بداية السنة. هل جرى تداولها داخل المدرسة وخارجها؟ ما الاستعارات والتشبيهات التي يستعملها الناس في وصف هذا الجهد؟ وكيف يصفونك أنت؟

لما كنت تنهي سنة لتبدأ سنة مدرسية أخرى، لا بد من أنك كوّنت تصورًا عن أيّ الإستراتيجيات لإرساء الثقافة كانت الأكثر فاعلية في مدرستك بشكل خاص. أنت تعرف الآن مَن هم حلفاؤك ومَن يقف عقبة أمام التغيّر. يجب أن تكون لدى أعضاء الهيئة في مدرستك الثقة بالتحرّك قدُمًا بأفكار جديدة تمثّل المستقبل، وفي نفس الوقت تثني على أولئك الذين أسهموا في حراك التقدّم.

الفصل الثالث عشر

تكوين فريق لإرساء ثقافة مدرسية

فيديو أعدّه "دركِ سيفرز" (Derek Sivers, 2010) بعنوان: "التابع الأوّل: دروس في القيادة من رجل يرقص" شاع مؤخرًا عبر الإنترنت. يعرض الفيديو كيف أن رجلاً يرقص وحده في مكان عام يستطيع بسهولة أن يجتذب آخرين للالتحاق به، وبناء زخم بسرعة كبيرة حتى يتشكل جمهور يرقص. الراوي في الفيديو يشير إلى الرجل البادئ "بالمتهوّر الوحيد" ويعرض علينا النظرية التالية عن التكوين الجماهيري التي يمكن أن تعرّفك بطريقة لإرساء ثقافتك:

- المتهوّر الوحيد – أي المغامر، المحبِط للثقافة – يقف وحيدًا؛ فهو أو هي القائد رقم (١).
- القائد رقم (١) يحتاج إلى أن يبتكر رؤية يسهل اتباعها.
- بناء الزخم يجب ألا يكون عن القائد رقم (١)، بل عن كل شخص صعد على متن (السفينة) مع الرؤية.
- القائد رقم (٢) هو أوّل من اتبع المتهوِّر الوحيد – محوِّلا بذلك المتهوّر الوحيد إلى قائد.
- القائد رقم (٣) هو ثاني من اتبع القائد رقم (١) – وهو مَن حفز الآخرين وشارك في تشكيل جمهور، باعثًا بزخم إلى الرؤية. (الأتباع الجدد يميلون إلى محاكاة أتباع آخرين أكثر من القائد الرئيس).
- عدما تصبح كتلة ذات شأن من الأفراد أتباعًا للرؤية، نصل إلى نقطة امتلاء – الآن تكمن الخطورة في عدم الالتحاق بالحركة.

نوصيك بأن تستعمل هذه النظرية لتعريف الفريق الذي سيعمل على إرساء ثقافة مدرسية رسمية أو غير رسمية.

تشكيل الفريق

تؤلف فرق تحسين المدارس مظهرا عاديًا في المدارس هذه الأيام. تعطي (هذه الفرق) أعضاء الهيئة شعورًا بالهيمنة على كل ما يجري في المدرسة وتمنع على الأقل مظهرًا بأن قائد المدرسة وحده "يعلن الطلقات" من خلف أبواب مغلقة.

في هذا الفصل سنعرض لك طريقة تحدد فيها أيّ الأعضاء يمكن أن يكون الأكثر ملاءمة لمساعدتك في تحويل رؤيتك عن إرساء ثقافة مدرسية إلى واقع. نحن مدينون للكتابين التاليين في بعض الأفكار التي نعرضها هنا: الكتاب المؤثر The Power to Change Anything (2007)(القدرة على تغيير أي شيء) تأليف: Kerry Patterson. Joseph Grenny, David Maxfield, Ron McMillan, and Al Switzler؛ والكتاب الثاني الرابط Small Worlds and the Groundbreaking Theory of Networks (2003), (عوالم صغيرة ونظرية رائدة في الشبكات)، تأليف: Mike Buchanan.

الخطوة الأولى: تقدير المعلمين

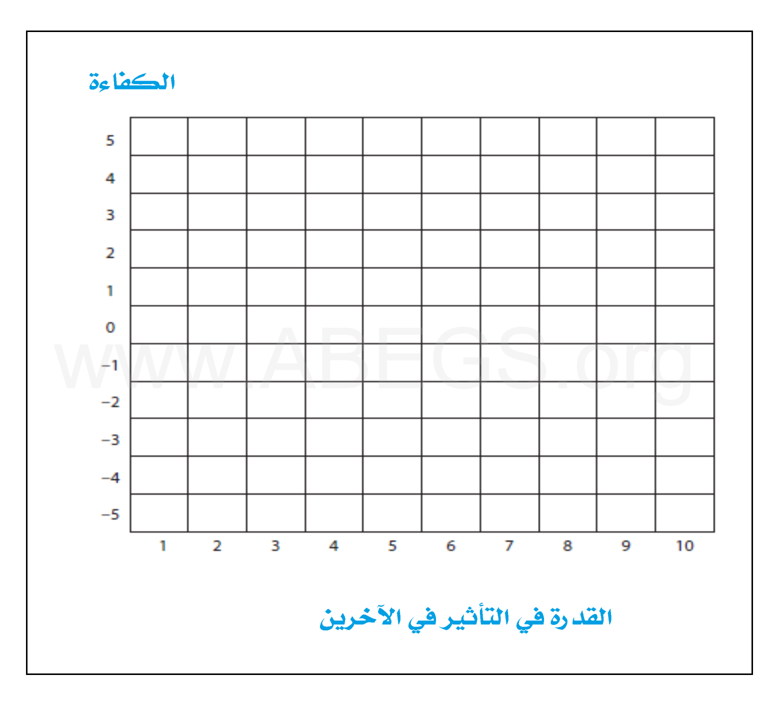
عندما تحاول تعرّف أيّ المعلمين تختار لفريقك، اعمل على تقدير كل معلم في مدرستك وفقًا لمحكيْن رئيسيين: (١) الكفاءة و(٢) القدرة في التأثير في الآخرين. باستعمال مصفوفة التقدير في الشكل رقم (١٣-١)، ضع تقديرا للمعلمين يتراوح بين: فعّال (من +٣ إلى +٥)، ومتوسط (من ٠ إلى +٢)، وغير فعال (من -١ إلى -٥) على الإحداثي الصادي في المصفوفة.

عندما تقوّم قدرات المعلمين في التأثير في الآخرين، أنت لا تبحث عن بائعي سيارات مستعملة، أو مَن يقاطعون في منتصف الطريق، أو ضيوف النشرات الدعائية - أنت تبحث عن أناس يروون حكايات يصدقها الآخرون. خلاصة القول: إن الثقافات تراكمات من القصص عبر الزمن، وهذه القصص تروي كيف تنتقل الثقافة بذاتها من شخص إلى آخر، وهي العملة التي تستعملها الثقافة لتفصح عن قيمها للجيل القادم. باستعمال مصفوفة التقدير، ضع تقديرًا لمهارات المعلمين في سرد القصص على مقياس من (٠ إلى ١٠) على الإحداثي السيني

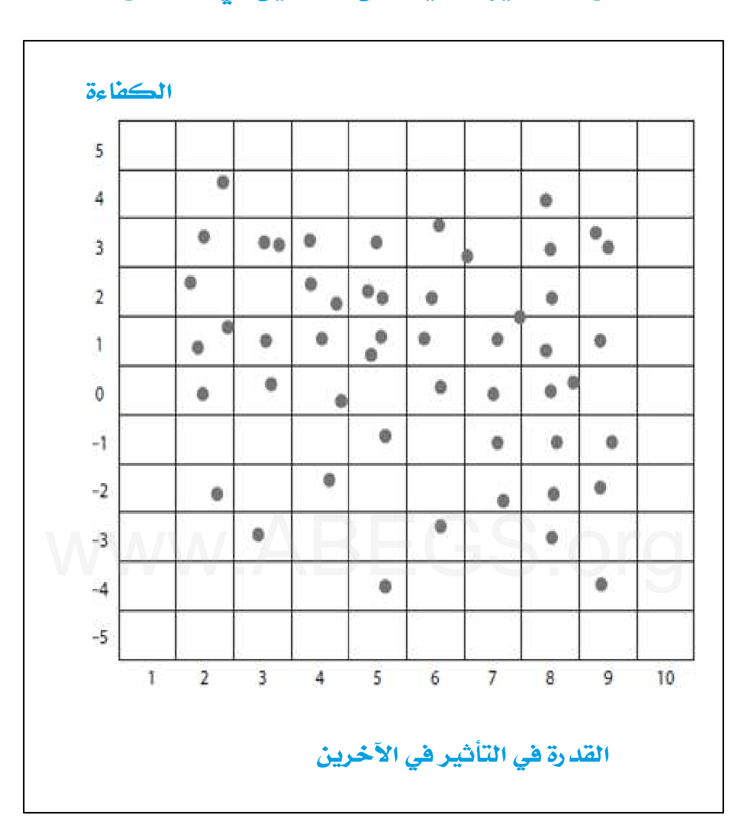
للمصفوفة. التقديرات التي تضعها ستكون ذاتية بدرجة كبيرة، وهذا مقبول – هنا تستخدم بديهتك. يبيّن الشكل رقم (١٣ -٢) مثالاً لكيف يمكن أن تظهر المصفوفة بعد أن تكون قد وضعت تقديرات لكل المعلمين في مدرستك.

الشكل رقم (١٣-١)

مصفوفة تقدير المعلمين



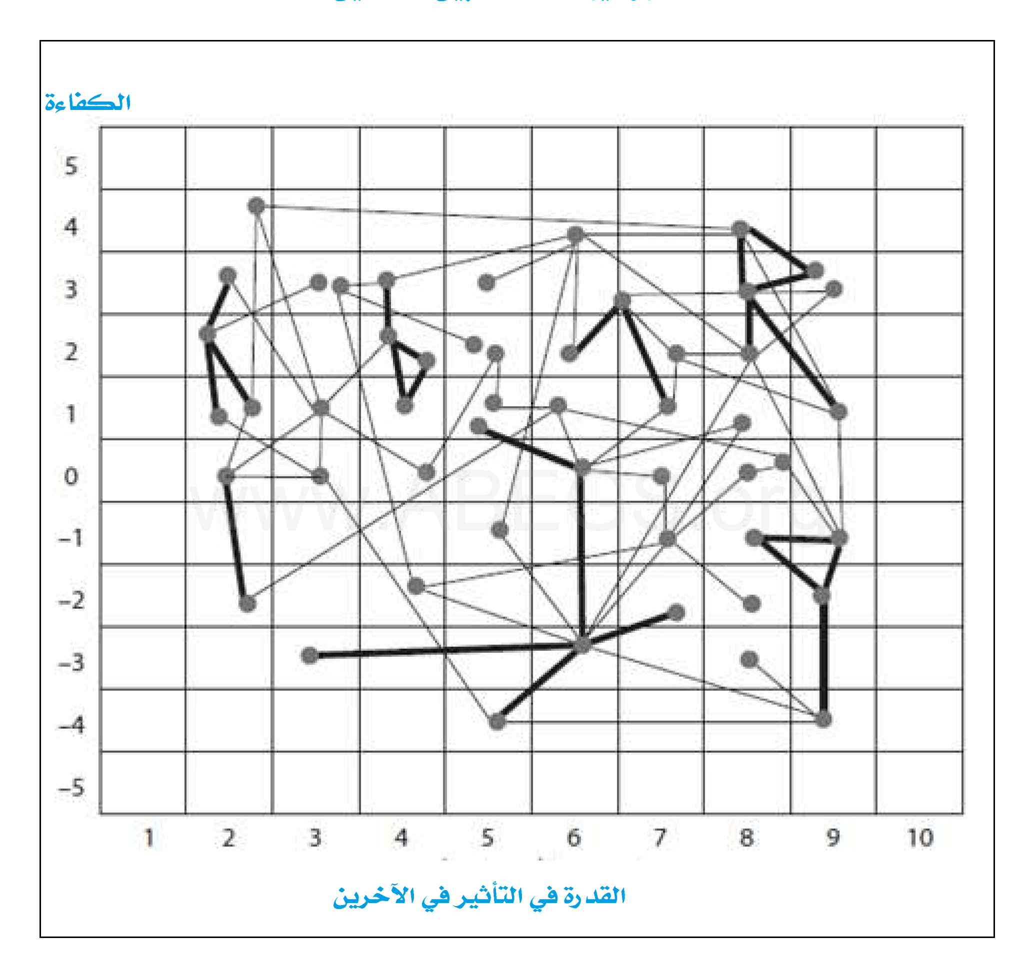
الشكل رقم (١٣-٢)
مصفوفة تقديرات عينة من المعلمين في نقاط موقعة



الخطوة الثانية: توصيل المعلمين

بعد أن تكون قد حددتَ موقعًا لكل معلم بنقطة على المصفوفة، تأتي المهمة التالية برسم خطوط بين المعلمين الذين يتجمعون معًا، ترسم خطوط أكثر كثافة لتدل على علاقات أكثر قوةً (مَن يلتقون مع بعضهم بعضًا أثناء تناول الطعام وفي نشاط اجتماعي خارج المدرسة) وخطوط أقل كثافة لتدل على علاقات ضعيفة (قد يبدأ هؤلاء مناقشات عندما يكونون قريبين من بعضهم بعضًا، ولكنهم لا يقصد الواحد منهم الآخر طلبا للنصيحة). يبيّن الشكل رقم (١٣ -٣) المصفوفة عندما تتوضح فيها هذه العلاقات.

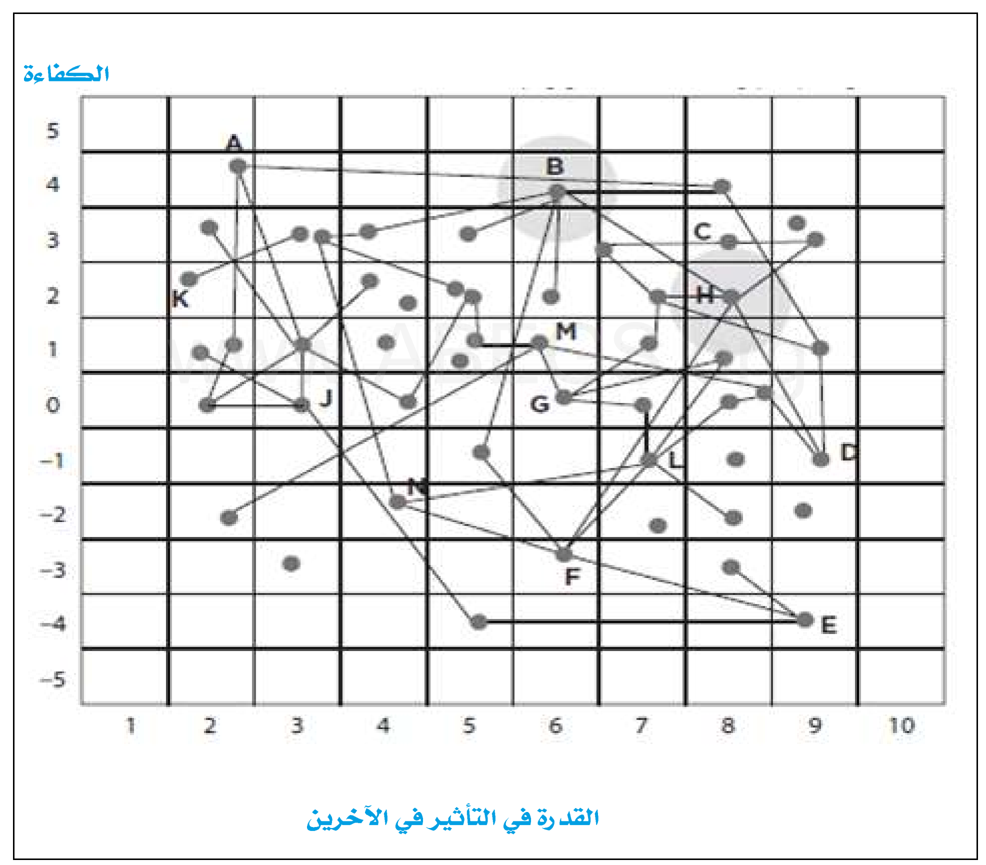
الشكل رقم (١٣-٣)
مصفوفة تقديرات عينة من المعلمين
تظهر فيها العلاقات بين المعلمين



عندما تبدأ رسم أي علاقات تعرّفتها بين المعلمين في مدرستك، يمكنك أن تبدأ بالكشف عن أنماط. على سبيل المثال؛ يظهر كثير من الخطوط الكثيفة كأنها تشكل مثلثات – ربما لأن المعلمين الذين يشتركون بنفس الدرجة من الكفاءة يتجمعون معًا. عندما

تشعر أنك حصلت على رسم بياني يمثل العلاقات بين أعضاء الهيئة بدرجة كافية، ابحث عن المعلمين الأفراد الذين يرتبطون بأكبر عدد من الزملاء (انظر: الشكل رقم ١٣–٤).

الشكل رقم (١٣-٤)
مصفوفة تقديرات لعينة من المعلمين
يظهر فيها المعلمون بأكبر عدد من الروابط



لا تجعل الخطوط الكثيفة تخدعك – في الواقع، الخطوط الفاتحة، أو الروابط الضعيفة هي التي تخدم أغراضنا بالدرجة الأولى. وكما يشير "بكانان" (Buchanan, 2003) ، "يمكنك حذف أي رابطة قوية من دون أن يؤثر ذلك في "المسافة الاجتماعية" داخل الشبكة"

(p. 42). مستشهدا ب "جرانوفتر" (Granovetter)، يشير "بكانان" إلى أي رابطة ضعيفة في الشبكة كجسر اجتماعي – أي "رابطة حتمية تربط أجزاء من النسيج الاجتماعي ببعضها بعضا... الروابط الضعيفة كثيرًا ما تكون أكثر أهمية من الروابط القوية.. هذه هي الصيغ المختصرة الاجتماعية إذا ما حذفت فستؤدي إلى انهيار الشبكة فتاتا (p. 43).

الخطوة الثالثة: انتشار الفيروس

تريد لرؤيتك الجديدة إلى الثقافة أن تنتشر كالفيروس بين المعلمين في مدرسة. من بين المعلمين في مدرستك، أيّهم الأسرع في التقاط الثقافة المنتشرة؟ إذا عهدت فقط إلى مَن لديهم أقوى العلاقات لنشر الرؤية الجديدة، فالمرجح أنها ستبقى ضمن المجموعة الممثلة بتلك الخطوط، بالمقابل، إذ عهدت إلى مَن لديهم أضعف الروابط لنشر الثقافة، فسيقومون بالمهمة بمنتهى السرعة.

اعرض رؤيتك من خلال القصص التي تمجّد المستقبل بينما تحترم الماضي، واطلق فريقك ليروي هذه القصص. لدى أعضاء فريقك القدرة ليس فقط في سرد قصص يصدقها الآخرون، ولكن – أيضًا – في الاستماع إلى أي قصص أُخرى تُروى فيما بين أعضاء الهيئة. يستطيع فريقك أن يشخص المناخ في المدرسة.

لا تفكر في فريق تحسين المدرسة كمجموعة من الأفراد يلتقون مرةً كل شهر ليستعرضوا بيانات؛ الأحرى أن تفكر فيهم كأُناس يتفاعلون مع جميع المعلمين كل يوم. يجب أن ينطلق أعضاء الفريق باحثين عن جيوب السلبية ومستجيبين لها ويعدون الخطط للتعامل معها. فهم يحوّلون "المتهوّر الوحيد" إلى قائد، ويوضحون الاتجاه الجديد للثقافة، ويشيدون دعائم الثقافة الجديدة، ويعملون كنماذج أدوار أمام بقية أعضاء هيئة المدرسة.

من المهم أن تعرف أن مَن لهم تأثير دائما يمارسونه – فهو ليس مجرد هواية عندهم، إنه أسلوب حياة. يقتنص هؤلاء الفرص لتبادل القصص مع الآخرين. بعضهم يتبادلون القصص التي تواكب خططك للسير بالثقافة قدمًا؛ آخرون يروون قصصًا تعمل على الاحتفاظ بالوضع الراهن. يترك أن تقرر أي من هاتين المجموعتين تفوز.

في تحديد مَن هم القلة الأساسيون الذين يجب أن يلحقوا، مسبقًا، إمّا بفريق القيادة المعتمد أو بمناقشات غير رسمية، ما يجعل التحكّم في المهمة أكثر سهولة. هذا الفريق يمثل خط الهجوم عندك. لم يحدث أبدًا أن تمكّن خط الوسط من إنجاز المهمة بوجود خط هجوم متوسط أو ضعيف. لا يمكنك أن تغيّر ثقافة مؤسسة لوحدك، الاحتمالات الغالبة أنك لن تستطيع أن تغيرها من دون مشاركة هؤلاء مَن لهم التأثير الحاسم.

الفصل الرابع عشر

للقيادة أهميتها

لقد سمع الناس كلهم قصص العلاوات والمظلات الذهبية التي تلقاها مَن وصموا بالعار من المديرين التنفيذيين في "وول ستريت". كم يدعو للسخرية أن تتلقى تعويضًا بطريقة مزرية لمجرد أن ترتدي بزة وتجلس خلف مكتب النهار بطوله. ولا عجب أن يفكر بعض الناس أنّ المؤسسات ستكون في وضع أفضل من دون قائد تراهم آخر مَن يتقدم لوظائف قيادية، لأنهم يعلمون في قرارة أنفسهم أن المهمة ليست سهلة إطلاقًا. وهم يعلمون كم يمكن أن يكون القائد مهمًا، وبخاصة في المواقف الصعبة. ويعلمون كيف يكون القائد مكشوفًا في جميع الأوقات.

أن تنتقد قائدًا أسهل بكثير من أن تكون أحد القادة. يريد المعلمون السلبيون أن يتجنبوا معركة الالتحاق بمدرسة مفضلة بينما يسارعون بنقد المسارات المضيئة الجديدة للمجازفين بها. وكون هؤلاء احتسبوا خطأً السخرية حكمة، فقد يظنون أنهم بذلك يكافحون لخير المدرسة وحماية لها. يحتاج هؤلاء أن يعرّفوا بأنهم أضعف الأعضاء في الثقافة الجديدة.

القيادة هي كل شيء

كل ما يحدث في المدرسة انعكاس للقيادة. وكما يقال: "عندما يعطس القائد، كل من حوله يصاب بالزكام". فكر بفرق رياضية، على سبيل المثال. عندما يعانون، مهما وجّهنا من لوم للحكَم أو الجمهور، فالمسؤولية تقع مباشرة على المدرب وعلى القدامى المتمرسين على أرض الملعب. ويقال الشيء نفسه في عالَم الأعمال: إذا كان أداء شركة ضعيفًا، فالخطأ يقع على الشخص في القمة. للثقافة تأثير كبير على القيادة، لكن للقيادة كل الأهمية.

عوامل مقابل خطأ

تشريعات الدولة وتفويضاتها، مستويات التمويل، نقابات المعلمين، المستويات الاجتماعية والاقتصادية للطلبة، درجة المشاركة من الآباء، كل هذه عوامل وغيرها كثير يمكن أن تؤثر في ثقافة مدرستك، لكن الثقافة ليست خطأ أيٍّ منها. فكّر في مدارس ومناطق تعليمية أُخرى واجهت ظروفًا مماثلة (وربما أسوأ) مما في مدرستك وتمكّنت من التغلّب عليها. فكيف فعلت ذلك؟ قيادة.

شاهدنا مؤخراً فيديو ترويجي من الإدارة المركزية للتربية يعلنون فيه عن نجاح برنامج جديد مقترح يعرضون لقطات منه في مدرسة يطبق فيها بنجاح ملفِت – مدرسة تضم جمهورًا من الطلبة مستعدون لمواجهة التحديات. يرينا الفيديو هيئة تدريس تعمل بحماس ومديرة تبذل كل جهد لتفعيل البرنامج. وبينما كنا نشاهد الفيديو، تبيّن لنا أن النجاحات التي نشاهدها في المدرسة ترجع أكثر إلى قيادة هيئتها مما هي للبرنامج الجديد المزعوم. كان لهذه المدرسة مديرة مثالية تعمل على تفعيل ما يحتاجه طلبتها بغض النظر عن تعليمات الإدارة المركزية.

للثقافة، طبعًا، دور في نجاحات المدرسة وكذلك في إخفاقاتها. ولكن يحتاج قائد المدرسة أن يحوّل الثقافة إلى تكوين ثقافي قوي وداعم لتحصيل الطلبة. ولعمل ذلك يجب أن يكون القادة على معرفة بتقاليد المدرسة ومتفهمين لميزاتها الثقافية.

ملء الفراغ

عندما يوجد قائد ولكن هناك غياب للقيادة، يحاول كل شخص أن يملأها. لسوء الحظ أن أولئك الذين يبدو أنهم الأفضل في هذه المهمة هم غالبًا الشخصيات السلبية الأقوى في المدرسة. وجود مدير ضعيف يضفي مصداقية على شكاوى المخالفين مما يتيح لهم اكتساب مزيد من القوة أكثر مما يمكن أن يتاح لهم تحت قيادة قوية. وهذا ينطبق على مستوى المنطقة: إذا كانت النظرة للمدير العام أنه ضعيف، فغالبًا ما يأخذ أعضاء المجلس الأكثر نقدًا دورًا أكثر قسرًا في إدارة شؤون المنطقة.

عندما يوجد قائد، ولكن هناك غياب للقيادة، يحاول كل شخص أن يملأها.

لماذا لا تسامحها بدلًا من تهديدها بالموت

هناك مشهد في رواية It's a Wonderful Life (إنها حياة رائعة) يظهر فيها "جورج بايلي" وهو يتمتم ويتوعّد مَن ستصبح زوجته، "ماري" التي تملّكتها حالة من الهلع منعتها من القيام بأي حركة. وكان هناك رجل أكبر سنًّا يراقب "جورج"، صرخ قائلاً: "لِمَ لا تسامحها بدلاً من تهديدها بالموت؟" بكلمة أخرى، يمكن القول: " لماذا لا ترسي ثقافتك بدلاً من الحكم عليها بالموت؟" — هذا الوضع ينطبق على المدارس أيضًا. يمكننا الكلام عن الثقافة، يمكننا الكلام عن تغيير الثقافة، ويمكننا الكلام عن الأمور التي نحتاج أن نقوم بها قبل أن نتمكّن من تغيير الثقافة — أو يمكننا أن نبدأ فورًا بتغيير الثقافة. بما أن الثقافة (القائمة) تفضِّل أن تبقى تمامًا كما هي، فالإعلان عن عزمك تغييرها قد يؤدي عمليًّا إلى تقويتها. أفضل الإستراتيجيات الهجومية هي تلك التي لا تحرّك دفاعات عدوّك.

يمكن البدء برسم توقعات من دون الإعلان عن أنها جديدة. حددها فقط! يتم ذلك بأسهل ما يمكن إذا كانت سنتك الأُولى في مدرسة معينة، إذ ستتوقع الهيئة التدريسية منك أن تأتي ببعض التغيرات. بنفس الطريقة، ما أن تكون التوقعات الجديدة قد حددت، فلا تُلمح إلى أنها جديدة — إذ أنك تريد لها أن تظهر مترسخة.

الحفاظ على الأشياء بإيجابياتها

تذكّر أن الكلام عن نجاحات يجعل الناس يشعرون بأنهم ناجحون، بينما الكلام عن عقبات هائلة يجعل عند الناس ميل للاستسلام. يمكنك المحافظة على الأشياء إيجابية في مدرستك باختيار فيديو مرح أو مقطوعات موسيقية تطلق أثناء اجتماعات الهيئة. وما هو أفضل من ذلك المشاركة بقصص عن مجاملات إطراء سبق أن تلقاها المعلمون. من المهم جداً

أن تذكّر أعضاء الهيئة دائمًا بكم هم جميعًا محظوظون، وكم ممتنون، وجديرون بمكانتهم كمربين.

خلاصة

نأمل أن تكون قراءتك لهذا الكتاب قد زوّدتك بفكرة عن كيف ترسي ثقافة مدرستك. على لرغم من أن "الثقافة" مفهوم يتحدّانا فهمه، إلاّ أن ما له من تأثير على كل ما يحدث في المدرسة لا شك بالغ الأهمية. إن تطوير وعي لما تعنيه الثقافة – من حيث القدرة على فهمها، وقياسها، وإحداث تغيير فيها – لهو من أكثر الأمور أهميةً أن نعنى به من أجل طلبتنا. والخلاصة أننا لا نريد لمدارسنا أن تكون مختلفة وحسب، بل نريد لها أيضا أن تكون أفضل حالاً.

حظًّا طيبًا نتمنّاه لك في رحلتك هذه، إنها قطعًا جديرة باهتمامك.

قائمة المراجع

Argyris, C. (2010). Organizational traps: Leadership, culture, organizational design. New York: Oxford University Press.

Bohannan, P. (1995). How cultures work. New York: Free Press.

Buchanan, M. (2003). Nexus: Small worlds and the groundbreaking theory of networks. New York: Norton.

Collins, J. (2001). Good to great: Why some companies make the leap...and others don’t. New York: HarperCollins.

Cuban, L. (2003). Why is it so hard to get good schools? New York:Teachers College Press.

Deal, T., & Kennedy, A. (1982). Corporate cultures: The rites and ritualsof corporate life. New York: Addison-Wesley.

Deal, T., & Kennedy, A. (1999). The new corporate cultures: Revitalizingthe workplace after
downsizing, mergers, and reengineering. NewYork: Basic Books.

Deal, T., & Peterson, K. (2009). Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Dweck, C. (2007). Mindset: The ne w psychology of success. New York: Random House.

Elder, L., & Paul, R. (2012). 30 days to better thinking and better living through critical thinking: A guide for improving every aspect of your life. Upper Saddle River, NJ: FT Press.

English, F. (2007). The art of educational leadership: Balancing performance and accountability. Washington, DC: Sage.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). What’s worth fighting for in your school? New York : Teachers College Press.

Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures. New York: Basic Books.

Glasser, W. (1999). Choice theory: A new psychology of personal freedom. New York: Harper Perennial.

Goffman, E. (1966). Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings. New York: Free Press.

Gruenert, S. (2005). Correlations of school culture and student achievement. NASSP Bulletin, 84(645), 43–55.

Gruenert, S. & Valentine, J. (2006). School typology activity.Developed at the Middle Level Leadership Center, Universityof Missouri.

Gruenert, S., & Whitaker, T. (2003). Why do we do what we do? Instructional Leader, 16(1), 1–2, 12.

Hachen, D., Jr. (2001). Sociology in action: Cases for critical thinking and sociological thinking. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Hargreaves, A. (2000). Changing teachers, changing times: Teachers' work in the postmodern age. New York: Teachers College Press.

Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). The practice of adaptive leadership. Boston: Harvard Business Publishing.

Hofstede, G. (1997). Culture and organizations: Software for the mind. New York: McGraw-Hill.

Hofstede, G., Hofstede, J. G., & Minkov, M. (2010). Cultures and organizations: Software of the mind (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Horowitz, H. (1987). Campus life: Undergraduate cultures from the end of the eighteenth century to the present. Chicago: University of Chicago Press.

Islam, G., & Zyphur, M. J. (2009). Rituals in organizations: A review and expansion of current theory. Group & Organization Management, 34, 114.

Keyton, J. (2005). Communication and organizational culture: A key to understanding work experiences. Thousand Oaks, CA: Roxbury Publishing.

Kuh, G. & Whitt, E. (1988). The invisible tapestry: Culture in American universities and colleges. ASHE-ERIC Higher Education Reports, 17(1).

Lewin, K. (1951). Field theory in social science: Selected theoretical papers. New York: Harper & Row.

Lortie, D. (1975). Schoolteacher. Chicago: University of Chicago.

Martin, J. (2001). Organizational culture: Mapping the terrain. Washington, DC: Sage.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370–396.
Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. Journal of Abnormal and Social Psychology, 67(4), 371–378.
Morgan, G. (1986). Images of organizations. Beverly Hills, CA: Sage.
Ouchi, W., & Wilkins, A. (1985). Organizational culture. AnnualReview of Sociology, 11, 457–483.
Patterson, K., Grenny, J., Maxfield, D., McMillan, R., & Switzler, A. (2008). Influencer: The power to change anything. New York: McGraw-Hill.
Peters, T., & Waterman, R. (2006). In search of excellence. New York: Harper Business.
Peterson, K. (1994). Building collaborative cultures: Seeking ways to reshape urban schools. Naperville, IL: NCREL.
Peterson, M. W., Cameron, K. S., Mets, L. A., Jones, P., & Ettington, D. (1986). The organizational context for teaching and learning: A review of research literature. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
Pounder, D. (1998). Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls. Albany: State University of New York Press.
Ray, W. (2001). The logic of culture: Authority and identity in the modern era. Hoboken, NJ: Wiley.
Rohn, J. (n.d.). Quote taken from http://www.good reads.com/quotes/1798-you-are-the- average-of-the-five-people-you-spend.
Rosenberg, T. (2011). Join the club: How peer pressure can transform the world. New York: Norton.
Sarason, S. (1996). Revisiting the school and the problem of change. New York: Teachers College Press.
Sathe, V. (1983). Implications of corporate culture: A manager’s guide to action. Organizational Dynamics, 12(2), 5–23.
Schein, E. (1992). Organizational culture and leadership (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., & Smith, B. (2012). Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education. New York: Crown Business.

Sergiovanni, T. (1990). Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Sivers, D. (2010). First follower: Leadership lessons from dancing guy [video]. Available: https://www.youtube.com/watch?v = fW8amMCVAJQ.

Turner, E. (2013). What effective principals do to improve instruction and increase student achievement [doctoral dissertation]. Indiana StateUniversity, Terre Haute, Indiana.

Van Maanen, J., & Barley, S. (1985). Occupational communities: Culture and control in organizations. Research in Organizational Behavior, 6, 287–365.

Wagner, T. (1994). How schools change. Boston: Beacon Press.

Whitaker, T. (2011). What great principals do differently (2nd ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.

Whitaker, T., Whitaker, B., & Lumpa, D. (2008). Motivating and inspiring teachers: The education leader's guide for building staff morale (2nd ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.

مسرد مصطلحات

(تم تحديد المصطلح العربي المناظر لمصطلح إنجليزي
بدلالة السياق الخاص الذي ورد فيه المصطلح في الكتاب)

attitude	اتجاه (موقف)
breakthrough	اختراق
dysfunctional	اختلال وظيفي
roles	أدوار
rewiring	إرساء
covert assimilation	استيعاب كامن
(teaching) staff members	أعضاء الهيئة (التدريسية)
default	افتراضي
commitment	التزام
software	برمجية
collective programing	برمجة جمعية
operating program	برنامج تشغيل
trophies	تحف تذكارية
normative analysis	تحليل معياري
sacrilegious	تدنيسي
internalizing	تذويت

shaping	تشكيل
typology	تصنيف (إلى أنواع)
reinforcement	تعزيز
generalization	تعميم
sociocentric thinkin	تفكير متمركز اجتماعيًّا
Top-down mandate	تفويض من أعلى إلى أسفل
rating	تقدير
socialization	تكوين علاقات اجتماعية
adaptation	تكيّف
Impulsively	تلقائيًّا
indoctrination	تلقين
solidarity	تماسك
culture	ثقافة
collaborative culture	ثقافة تعاونية
subculture	ثقافة فرعية
toxic culture	ثقافة سامة
comfortable – collaborative culture	ثقافة مريحة – تعاونية
fragmented culture	ثقافة مفتتة
balkanized culture	ثقافة مقسمة
collective	جمعي (كلّي)
mindset	حالة ذهنية

dysfunctional	خلل وظيفي
school year cycle	الدورة السنوية المدرسية
culmination	ذروة (قمّة)
vision	رؤية
morale	الروح المعنوية
clique	زمرة
normalcy	سواء
normal	سويّ (عادي)
rituals	طقوس
social contract	عقد اجتماعَي
institute (organization)	مؤسسة (منظمة)
programmed	مبَرمَج
entrenched	مترسّخ
lone nut	المتهوّر الوحيد
home court	محكمة بيتية
robot	كائن آلي
rituals	مراسم
humor	مزاج
accountability	مساءلة
social distance	مسافة اجتماعية
golden parachutes	المظلات الذهبية
norms (standards)	معايير
morality	معايير أخلاقية
ownership	ملكية
climate	مناخ
mindset	منظومة عقلية

منظومة كلية	holistic set
نقطة فاعلية	leverage point
نمطي	stereotype
النوع الاجتماعي (بمعنى الجنس)	gender
الوضع الحالي (الراهن)	status quo
واجهة	template
وعي جماعي	collegial awareness
ولاء	loyalty
يحبط	bust (frustrate)
يستقطب (يستدعي)	recruit



مدرستك أكثر من مجرد مركز لتعلم الطلبة.

تمثل المدرسة ثقافة محتواة ذاتيًا، بتقاليدها وتوقعاتها التي تعبر عن رسالتها المتميزة وتكوينها الديموغرافي . في هذا الكتاب الرائد، يقدم الخبيران التربويان "ستيف جرونِرْت" و "تود هويتاكر" وسائل، وإستراتيجيات، وإرشادات في تعريف، وتقويم، وتحويل ثقافة مدرستك إلى أخرى إيجابية، تتطلع قُدُماً، وتعمل جاهدة على إثراء حياة الطلبة. استنادًا إلى عشرات السنين من البحث في الثقافات المؤسسية والقيادة المدرسية، يوفر المؤلفان كل ما تحتاجه لتحسين الثقافة والمناخ في مدرستك، بما في ذلك:

- إستراتيجيات الثقافة التي تساعد المعلمين في تبنّي اتجاهات، وتطلعات، وسلوكات إيجابية .
- إطار مرجعي يمكّنك من أن تحدد بدقة نوع الثقافة القائمة لديك، والنوع الذي تفضله، والأفعال التي تحتاج أن تقوم بها لبناء جسور بين الثقافتين.
- توجّهات عامة لتوظيف المعلمين الذين يعملون جاهدين على تحسين ثقافة مدرستك وتدريبهم والاحتفاظ بهم.
- إرشادات حول كيف تصمم وتشكل فريق إرساء ثقافة مدرسية ناجحة.

على الرغم مما قد لا يُرى بالعين المجرّدة ، فإن لثقافة المدرسة تأثيرًا على كل ما يحدث تحت سقفها. وسواء كانت مدرستك في منطقة حضرية أم ريفية، مزدهرة أم نامية، فإن كتاب إرساء ثقافة مدرسية يمثل المرشد النهائي للتحقق من أن مدرستك تتوجّه إلى ما هو أفضل بالنسبة للطلبة.



للحصول على مزيد من النسخ اتصل على الموزع الوحيد
لإصدارات مكتب التربية العربي لدول الخليج: **مكتبة تربية الغد**
جوال: ‎+966 505446480 - ‎+966 503421124
هاتف: ‎+966 11 2084244 فاكس: ‎+966 11 4715983
ص.ب: 325338 الرياض 11371 المملكة العربية السعودية


ISBN 978-9960-15-645-3